

EINGEWÖHNUNGSPROZESSE IN NEU ERÖFFNETEN UND BESTEHENDEN KITAS

Dissertation

Lucia Teuscher

Eine vergleichende Untersuchung aus der
Perspektive von Frühpädagoginnen und Eltern
im Raum Baden-Württemberg.

Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten und bestehenden Kitas.

Eine vergleichende Untersuchung aus der Perspektive von
Frühpädagoginnen und Eltern im Raum Baden-Württemberg.

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

an der Fakultät für Geistes- und Humanwissenschaften
der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

vorgelegt von Lucia Teuscher

im Oktober 2016

1. Gutachterin: Prof. Dr. Gabriele Weigand

2. Gutachterin: apl. Prof. Dr. Liselotte Denner

Dank

Mein besonderer Dank gilt meiner Erstgutachterin Prof. Dr. Gabriele Weigand. Ihr Angebot zur Promotion war der entscheidende Impuls, ohne den ich diesen Schritt nicht gegangen wäre. Ebenso danke ich meiner Zweitgutachterin apl. Prof. Dr. Liselotte Denner für all die ermutigenden Gespräche. *Herzlichen Dank für euer Vertrauen, für die zahlreichen konstruktiven Diskussionen, die meinen Arbeitsprozess immens bereichert haben, und für die vielseitige Unterstützung während der gesamten Promotionszeit.*

Ich danke weiter...

- ❖ allen Einrichtungen und den jeweiligen Frühpädagoginnen und Eltern, die an meiner Untersuchung teilgenommen und sie dadurch ermöglicht haben.
- ❖ der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe für die Vergabe des Stipendiums nach dem Landesgraduiertenförderungsgesetz sowie der Heinrich-Hertz-Gesellschaft für die Förderung durch ein Stipendium.
- ❖ Prof. Dr. Ulrich Wehner für vielfältige Unterstützung, für wertvollen fachlichen Rat und für den umfassenden Rückhalt seitens des Instituts für Frühpädagogik der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
- ❖ Dr. Helmut Filipp und dem Zentrum für Informations- und Medientechnologie (ZIM) der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe für den hilfreichen technischen Support.
- ❖ meiner Kollegin und Wegbegleiterin Tina Prinz für zahlreiche inspirierende fachliche Gespräche und vielfältige Unterstützung während meines gesamten Arbeitsprozesses und weit darüber hinaus.
- ❖ Dr. Lena Kraska für die großartige kollegiale Zusammenarbeit in den vergangenen Jahren und für Rat und Hilfe bei empirischen Fragen.
- ❖ Dr. Anne Bernadette Bender für gewinnbringende fachliche Gespräche und moralische Unterstützung.
- ❖ allen weiteren Kolleginnen und Kollegen, die mich auf unterschiedlichste Weise unterstützt haben: Dr. Corinna Maulbetsch, Sventje Bonn, Dr. Caroline Müller, Kathrin Knorr, Franziska Thonke, Dr. Beate Vomhof, Tim Weyrauch, Jorina Senger, Anne Esslinger und Martin Remmele.
- ❖ Allen studentischen Hilfskräften, die mich unterstützt haben.
- ❖ Dr. Juliana Gruden und Sebastian Korcz für Zuspruch und freundschaftlichen Rat.
- ❖ der Konzept-e für Bildung und Soziales GmbH und Waltraud Weegmann für meine praktischen Erfahrungen, die zum Thema dieser Arbeit geführt und zu meiner fachlichen Weiterentwicklung beigetragen haben.
- ❖ dem Team des Kinderhauses Sterngucker in Karlsruhe dafür, dass unsere Kinder jeden Morgen gerne in die Kita gehen und wir uns als Eltern gleichermaßen wohl in ihren Räumen fühlen.
- ❖ meinem Bruder für inspirierende Gespräche.
- ❖ meinen Schwiegereltern für den Zuspruch und dafür, dass wir als Familie zusammengewachsen sind.

Gunter und Marita Teuscher, ich danke euch für bedingungslose liebevolle Unterstützung, für umsichtigen, wertvollen Rat und für Zuversicht zeit meines Lebens. *Matthias*, dir danke ich für dein Vertrauen in mich und in unsere Kinder und für die großen und kleinen Abenteuer unseres gemeinsamen Lebens. *Juno und Nola*, ich freue mich jeden Tag über euer „Sein“ und euer „Werden“, über eure Fröhlichkeit und eure starken Persönlichkeiten. *Euch, meinen Lieben, widme ich diese Arbeit.*

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	10
2	AUSGANGSLAGE – DISTALE EINFLUSSFAKTOREN AUF EINGEWÖHNUNGSPROZESSE	16
2.1	Gesellschaftliche und politische Grundlagen –	
	Demografischer Wandel und Familienleitbild in der Bundesrepublik	16
2.1.1	Geburtenrückgang in zwei Schritten	17
2.1.2	Kinderwunsch und Rolle der Mutter	18
2.1.3	Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland – abgeleitete Schlussfolgerungen	19
2.2	Rechtliche Grundlagen – der Ausbau der Kinderbetreuung	20
2.2.1	Betreuungsquote versus Betreuungsbedarf: Aktueller Stand	20
2.2.2	Ausbaustrategien	23
2.3	Zwischenfazit	24
3	BILDUNGSTHEORETISCHE GRUNDLEGUNG: DIE PERSONALE PÄDAGOGIK	26
3.1	Pädagogisch-anthropologisches Verständnis: „Jeder Mensch ist Person.“	26
3.2	Die Person in ihrem relationalen Kontext	29
3.3	Der personale Ansatz und seine Bedeutung für die frühe Bildung	30
3.4	Zwischenfazit	32
4	ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHER HINTERGRUND: DIE BINDUNGSTHEORIE	34
4.1	Historische Wurzeln: John Bowlby und Mary Ainsworth	34
4.2	Bindung – Eine begriffliche Annäherung	35
4.3	Bindung als Basis für Exploration und Entwicklung	37
4.3.1	Bindung und Exploration	37
4.3.2	Bindung und Entwicklung	40

4.4	Entstehung von Bindung	41
4.4.1	Kindliches Bindungsverhalten – Das Kind als aktiver Gestalter	41
4.4.2	Relevanz von Feinfühligkeit – Eltern bzw. Erwachsene als feinfühlig Bindungspartner	44
4.4.3	Internale Arbeitsmodelle	46
4.4.4	Klassifikation von Bindungsmustern	48
4.5	Zwischenfazit	52
5	SYSTEMTHEORETISCHE RAHMUNG: DER ÖKOLOGISCHE SOZIALISATIONSANSATZ	54
5.1	System – Historische Wurzeln und begriffliche Annäherung	54
5.2	Funktionsweise und Komplexität sozialer Systeme	55
5.3	Ökologische Systemtheorie nach Urie Bronfenbrenner	59
5.4	Zwischenfazit	61
6	EINGEWÖHNUNG – DER ÜBERGANG VON DER FAMILIE IN DIE KITA	63
6.1	Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie – bindungstheoretische Perspektive	64
6.1.1	Qualität der Erzieherinnen-Kind-Beziehung	64
6.1.2	Einflussfaktoren auf die Erzieherinnen–Kind–Bindung	66
6.2	Ökologische Übergänge – ökosystemische Perspektive	69
6.3	Klassische Modelle der Eingewöhnung	72
6.3.1	Ein bindungstheoretisch begründetes Modell: Das Berliner Eingewöhnungsmodell	72
6.3.2	Ein ökosystemisch begründetes Modell: Das Münchner Eingewöhnungsmodell	75
6.3.3	Vergleichende Analyse	79
6.4	Die Wiener Krippenstudie – Aktuelle Forschungsergebnisse zu Eingewöhnungsprozessen	81
6.5	Zwischenfazit	83
7	AKTEURE UND EINFLUSSFAKTOREN IM EINGEWÖHNUNGSPROZESS – EIN HEURISTISCHES MODELL	85
7.1	Forschungsdesiderate	86
7.2	Eingewöhnung als Merkmal pädagogischer Qualität	86

7.3	Modellbildung und Operationalisierung der Untersuchungsbereiche	88
7.3.1	Abschied vom Modellbegriff?	88
7.3.2	Akteure im Eingewöhnungsprozess – Vom Beziehungsdreieck zur Akteurspyramide	89
7.3.2.1	Das Kind und sein Übergang von der Familie in die Kita	91
7.3.2.2	Die Eltern und ihre Doppelrolle im Übergang	93
7.3.2.3	Die Frühpädagogin als Moderatorin im Eingewöhnungsprozess	94
7.3.2.4	Die Kindergruppe	97
7.3.2.5	Der Raum und die materiale Umgebung	99
7.3.2.6	Untersuchungsbereich I: Akteure	101
7.3.3	Einflussfaktoren – Proximale Merkmale, Strukturen, Orientierungen, soziale Unterstützung	102
7.3.3.1	Untersuchungsbereich II: Proximale Merkmale	104
7.3.3.2	Untersuchungsbereich III: Strukturen	105
7.3.3.3	Untersuchungsbereich IV: Orientierungen	106
7.3.3.4	Untersuchungsbereich V: Soziale Unterstützung – Leitung, Team und Elternschaft	107
7.3.4	Indikatoren für einen gelungenen Eingewöhnungsprozess	108
7.3.4.1	Untersuchungsbereich VI: Sicherheit	109
7.3.4.2	Untersuchungsbereich VII: Zufriedenheit	109
7.4	Zwischenfazit: Zusammenfassender Überblick über die Untersuchungsbereiche	110
8	FORSCHUNGSDESIGN	112
9	VORSTUDIE: SONDIERENDE EXPERTINNENGESPRÄCHE ZU EINGEWÖHNUNGSPROZESSEN IN NEUEN KITAS	114
9.1	Der Expertinnenbegriff	114
9.2	Beschreibung der Befragtengruppe	115
9.3	Methodisches Vorgehen	116
9.4	Durchführung und Auswertung	116
9.5	Ergebnisse – Besonderheiten von Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten Kitas	118
9.5.1	Akteure – Kind, Eltern, Frühpädagogin, Kindergruppe, Raum	118
9.5.2	Einflussfaktoren – Proximale Merkmale, Strukturen, Orientierungen und soziale Unterstützung	120
9.5.3	Indikatoren für eine gelungen Eingewöhnung	121
9.5.4	Erweiterung des Untersuchungsmodells	122

10 HAUPTSTUDIE: VERGLEICH DER EINGEWÖHNUNGSPROZESSE IN NEUEN UND BESTEHENDEN KITAS	124
10.1 Forschungsleitende Fragestellungen und Hypothesen	124
10.1.1 Akteure	124
10.1.2 Einflussfaktoren	125
10.1.3 Indikatoren für einen gelungenen Eingewöhnungsprozess	128
10.1.4 Die Einarbeitung in neu eröffneten Einrichtungen	129
10.2 Fragebogenkonstruktion	130
10.2.1 Aufbau der Fragebögen	131
10.2.2 Die Itemformulierung: Aufgabentypen und Antwortformate	133
10.3 Stichprobe	135
10.3.1 Befragtenrekrutierung	136
10.3.1 Datenerhebung	137
10.3.1 Rücklauf und Beschreibung der Befragtengruppen	138
10.4 Aufbereitung und Auswertung der Daten	143
10.4.1 Skalenanalyse	143
10.4.2 Auswertung der Unterschiedshypothesen	145
11 EINGEWÖHNUNGSPROZESSE IN NEUEN UND BESTEHENDEN KITAS – DARSTELLUNG DER UNTERSCHIEDE	146
11.1 Akteure	147
11.1.1 Dimension I.a: Akteursperspektive – Kind und Eltern als Akteure	147
11.1.2 Dimension I.b: Moderierende Akteure – Frühpädagogin, Kindergruppe, Räume	150
11.2 Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess	154
11.2.1 Untersuchungsbereich II: Proximale Merkmale	154
11.2.1.1 Dimension II.a: Kindmerkmale	154
11.2.1.2 Dimension II.b: Familienmerkmale	156
11.2.1.4 Dimension II.c: Fachkraftmerkmale	159
11.2.2 Untersuchungsbereich III: Strukturen	164
11.2.2.1 Dimension III.a: Ablauf der Eingewöhnung	164
11.2.2.2 Dimension III.b: Anzahl der Kinder in der Eingewöhnungsphase	170
11.2.2.3 Dimension III.c: Zusammenarbeit mit den Eltern	171
11.2.3 Untersuchungsbereich IV: Orientierungen	173
11.2.3.1 Dimension IV.a: Eingewöhnungskonzept und Richtlinien	173
11.2.3.2 Dimension IV.b: Einstellung zur Betreuung unter Dreijähriger	174

11.2.4	Untersuchungsbereich V: Soziale Unterstützung	180
11.2.4.1	Dimension V.a: Die Leitung	180
11.2.4.2	Dimension V.b: Das Team	183
11.2.4.3	Dimension V.c: Die Elternschaft	188
11.3	Indikatoren für eine gelungene Eingewöhnung	190
11.3.1	Untersuchungsbereich VI: Sicherheit	190
11.3.1.1	Dimension VI.a: Sicherheit der Eltern	190
11.3.1.2	Dimension VI.b: Sicherheit der Frühpädagoginnen	192
11.3.2	Untersuchungsbereich VII: Zufriedenheit	196
11.3.2.1	Dimension VII.a: Zufriedenheit der Eltern	196
11.3.2.2	Dimension VII.b: Zufriedenheit der Frühpädagogin	199
11.4	Die Einarbeitung in neu eröffneten Einrichtungen	203
11.4.1.1	Dimension VIII.a: Struktur der Einarbeitung	204
11.4.1.2	Dimension VIII.b: Einschätzung der eigenen Einarbeitung	204
11.5	Zusammenfassender Überblick über die Ergebnisse	205
12	DISKUSSION DER EMPIRISCHEN ERKENNTNISSE	209
12.1	Untersuchungsbereich I: Akteure	209
12.1.1	Dimension 1.a: Die Akteursperspektive - Kind und Eltern als Akteure	209
12.1.2	Dimension 1.b: Moderierende Akteure – Frühpädagogin, Kindergruppe, Räume	210
12.2	Einflussfaktoren	211
12.2.1	Untersuchungsbereich II: Proximale Merkmale	211
12.2.1.1	Dimension II.a: Kindmerkmale	211
12.2.1.2	Dimension II.b: Familienmerkmale	212
12.2.1.3	Dimension III.c: Fachkraftmerkmale	213
12.2.2	Untersuchungsbereich III: Strukturen	215
12.2.2.1	Dimension III.a: Ablauf der Eingewöhnungen	215
12.2.2.2	Dimension III.b: Anzahl der Kinder in der Eingewöhnungsphase	218
12.2.2.3	Dimension III.c: Zusammenarbeit Frühpädagogin und Eltern	218
12.2.3	Untersuchungsbereich IV: Orientierungen	219
12.2.3.1	Dimension IV.a: Eingewöhnungskonzept und Richtlinien	219
12.2.3.2	Dimension IV.b: Einstellung zur Betreuung unter Dreijähriger	219

12.2.4	Untersuchungsbereich V: Soziale Unterstützung	220
12.2.4.1	Dimension V.a: Die Leitung	220
12.2.4.2	Dimension V.b: Das Team	221
12.2.4.3	Dimension V.c: Die Elternschaft	222
12.3	Indikatoren für eine gelungene Eingewöhnung	222
12.3.1	Untersuchungsbereich VI: Sicherheit	222
12.3.1.1	Dimension VI.a: Sicherheit der Eltern	222
12.3.1.2	Dimension VI.b: Sicherheit der Frühpädagoginnen	223
12.3.2	Untersuchungsbereich VII: Zufriedenheit	224
12.3.2.1	Dimension VII.a: Zufriedenheit der Eltern	224
12.3.2.2	Dimension VII.b: Zufriedenheit der Frühpädagoginnen	224
12.4	Die Einarbeitung	226
13	SCHLUSSFOLGERNDE IMPLIKATIONEN FÜR DIE KINDHEITSPÄDAGOGISCHE PRAXIS UND WEITERER FORSCHUNGSBEDARF	227
13.1	Eingewöhnung als komplexer Prozess – theoriebasierte Impulse zur Weiterentwicklung aktueller Eingewöhnungspraxis	227
13.2	Pädagogisch-Professionelle Handlungsanforderungen in Eingewöhnungsprozessen	231
13.2.1	Systemische Analyse und Planung von Eingewöhnungsprozessen	232
13.2.2	Qualifizierungsbedarf und erforderliches Handlungswissen	234
13.3	Herausforderungen in neu eröffneten Kitas – Eingewöhnung in einer komplexen Situation	236
13.3.1	Aussagekraft der empirischen Befunde	237
13.3.2	Abgeleitete Empfehlungen für Träger neu eröffneter Kitas	238
13.4	Untersuchungsbegrenzungen und weiterführende Forschung	240
14	TABELLENVERZEICHNIS	242
15	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	245
16	LITERATURVERZEICHNIS	246

1 Einleitung

Anlass und Erkenntnisinteresse

Im Jahr 2007 einigten sich Bund, Länder und Kommunen auf dem „Krippengipfel“ auf einen Ausbau der Kinderbetreuung. Das anvisierte Ziel war dabei, dass ab dem 1. August 2013 für jedes dritte Kind unter drei Jahren ein Betreuungsplatz zur Verfügung gestellt werden kann. Daran anschließend wurde 2008 das Kinderförderungsgesetz verabschiedet, in dem ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ab 1. August 2013 festgeschrieben ist (vgl. *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*¹ 2015, S.1). Am 06. Juli 2016 hat das Kabinett im Rahmen der Haushaltsplanung ein 4. Investitionsprogramm beschlossen (vgl. BMFSFJ 2016). Demnach sind weitere 1,7 Milliarden Euro für die nächsten vier Jahre für den Ausbau und die Verbesserung der Qualität in der Kindertagesbetreuung vorgesehen. Wenngleich die Verabschiedung durch den Bundestag hierzu noch aussteht, so zeigt dies doch, dass der Ausbau der Kinderbetreuung noch immer in vollem Gange ist.

Durch den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab einem Jahr stehen Kommunen und Träger weiter vor der Aufgabe, eine große Anzahl an Betreuungsplätzen zu schaffen, um den bestehenden Bedarf zu decken. Die Eröffnung einer Vielzahl neuer Kindertageseinrichtungen² ist ein Kennzeichen hierfür und die Anzahl der Kinder unter drei Jahren, die in einer Einrichtung betreut werden, nimmt weiter zu. Den Bestrebungen hinsichtlich der Erweiterung der Quantität folgt jedoch auch die Frage, wie im Zuge des Ausbaus die Weiterentwicklung und Sicherstellung der Qualität gewährleistet werden kann. Die Erkenntnisse zum „Qualitätsausbau in Kitas 2016“ (Bertelsmann Stiftung 2016) greifen diese Frage beispielsweise auf und lösen damit erneut eine Debatte aus, die sowohl die Politik als auch die Elternschaft und die frühpädagogische Fachwelt beschäftigt. Allerdings beleuchtet dieser Ländermonitor zum „Qualitätsausbau in Kitas 2016“ lediglich einen Ausschnitt des Qualitätsdiskurses und zeigt auf, wie unterschiedlich die Kindertageseinrichtungen in Deutschland personell ausgestattet sind. Baden-Württemberg ist hierbei das einzige Bundesland, das mit seinem Betreuungsschlüssel den Forderungen der Bertelsmann Stiftung entspricht oder diese sogar geringfügig übersteigt. Die reine Betrachtung der Personalausstattung ist jedoch nicht ausreichend, um einen Überblick zur Qualität in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. Qualität ist ein Konstrukt, das aus unterschiedlichen Bereichen besteht. Neben der Strukturqualität, welcher die Personalausstattung zuzuschreiben ist, gilt es die Orientierungsqualität und insbesondere die

¹ Wird im Weiteren folgendermaßen abgekürzt: BMFSFJ

² Wird im Weiteren folgendermaßen abgekürzt: Kita

pädagogische Prozessqualität nicht aus dem Blick zu verlieren und zudem die Wechselwirkung der unterschiedlichen Qualitätsbereiche zu beachten (vgl. Tietze et al. 2013).

Auch die vorliegende Arbeit setzt an der Frage nach der Qualität der Kinderbetreuung im Zuge des quantitativen Ausbaus an. Eingewöhnungsprozesse von Kindern unter drei Jahren werden dabei als Merkmal pädagogischer Qualität betrachtet. Wenngleich bisher wenig forschungsbasierte Erkenntnisse zum Übergang von der Familie in die Kita vorliegen, so ist dennoch zu sagen, dass Kinder insbesondere vor der Vollendung des dritten Lebensjahres in der Phase des Kita-Eintritts leicht irritierbar sind (vgl. Hédervari-Heller 2010, S. 237). Dieser Umstand führt dazu, dass der Übergang in die Kindertageseinrichtung für ein Kind als „stressreich“ bezeichnet wird (vgl. Datler et al. 2012a, S.439). Wilfried Datler und Kolleginnen (2010, S.160) konstatieren dementsprechend, *„(...) dass der Übergang zwischen der Betreuung des Kindes im Kontext der Familie hin zur regelmäßigen Betreuung des Kindes in der Kinderkrippe einen Umgestaltungs- und Veränderungsprozess darstellt, der sowohl das Kind als auch seine Bezugspersonen erheblich belastet und der in diesem Sinn einen krisenhaften Charakter aufweist.“*

Eingewöhnungsprozesse sind damit als Schlüsselsituationen zu bezeichnen, wobei angenommen werden kann, dass Eingewöhnungsprozesse in neu eröffnete Einrichtungen unter besonderen Bedingungen erfolgen. Während Kinder in bestehenden Einrichtungen sich in ein etabliertes System integrieren, gestaltet sich die Situation in einer neu eröffneten Kita in der Regel anders. Hier stehen mehrere Kinder mit ihren Eltern parallel vor der Herausforderung, sich in eine neu eröffnete Einrichtung mit neuen Räumen einzugewöhnen. Sie werden dabei von „neuen“ Frühpädagoginnen³ begleitet, die sich durch den Arbeitsbeginn in der neu gegründeten Kita ebenfalls in einem Übergangsprozess befinden. Dabei sind sich auch die Leitung und die Kolleginnen in der Regel fremd und die Zusammenarbeit der Beteiligten muss sich ebenso konstituieren, wie die Strukturen und die Kultur der Einrichtung – in diesem Sinne Abläufe, Rituale, gemeinsame Werte und Normen. Es überlagern sich folglich mehrere komplexe Prozesse und es stellt sich davon ausgehend die Frage, wie die beteiligten Akteure in der besonderen Situation der Eingewöhnungsphase in einer neu eröffneten Kindertageseinrichtung unterstützt werden können.

Dieses Dissertationsvorhaben soll einen Beitrag zum noch immer laufenden Ausbau der Betreuungsplätze für unter Dreijährige leisten, indem es Erkenntnisse über die Besonderheiten der Eingewöhnungsprozesse von Kindern unter drei Jahren in bestehende und neu eröffnete Kindertageeinrichtungen liefert und Unterschiede identifiziert.

³ Zur besseren Lesbarkeit wird auf geschlechtsspezifische Doppelnennungen grundsätzlich verzichtet. Außerdem wird der Begriff der Frühpädagogin gewählt, der alle Berufsgruppen, die in Kindertageseinrichtungen tätig sind, umfasst.

Davon ausgehend werden Empfehlungen für Träger abgeleitet, die eine Kindertagesstätte neu eröffnen und dafür verantwortlich sind, die jeweilige Leitung sowie das Fachkräfte-Team in ihrer Anfangsphase zu unterstützen.

Aufbau der Arbeit

2. Ausgangslage – Distale Einflussfaktoren auf Eingewöhnungsprozesse

Die Notwendigkeit, neue Kitas zu eröffnen

In der BRD ist seit der Industrialisierung 1870 ein Geburtenrückgang zu beobachten, der zu einem politischen Handlungsdruck führt: Es gilt, die Geburtenrate zu steigern. Ausgehend von diesen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen werden von Bund, Ländern und Kommunen schließlich der Ausbau der Kinderbetreuung und ein hierfür erforderlicher rechtlicher Rahmen beschlossen. Im August 2013 tritt folglich der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem ersten vollendeten Lebensjahr in Kraft. Neben diesen relevanten gesellschaftlichen und rechtlichen Entwicklungen wird in diesem Kapitel die Betreuungsquote für Krippenkinder historisch aufarbeitend in den Blick genommen. Abschließend wird die aktuelle Bedarfslage dargestellt.

3. Bildungstheoretische Grundlegung: Die personale Pädagogik

*Das Kind als **Person** und Autor seines eigenen Lebens*

Basis für jedwede pädagogische Diskussion ist die Auseinandersetzung mit dem *Menschenbild*. In einer bildungstheoretischen Grundlegung wird deshalb im dritten Kapitel das für diese Arbeit geltende anthropologische Verständnis verortet, das auf die personale Pädagogik zurückgeht. Jede Person wird hierbei als Autor ihres eigenen Lebens gesehen. Allerdings gestaltet sie ihr Leben nicht in ausschließlicher Autonomie und isoliert. Sie ist vielmehr auf Interaktion, Anerkennung und Dialog und damit auf Beziehung angewiesen. Davon ausgehend wird das Kind in dieser Arbeit, ebenso wie die beteiligten Erwachsenen (vor allem die Eltern und die Frühpädagoginnen), zunächst als Person und damit als Autor des eigenen Lebens gesehen.

4. Entwicklungspsychologischer Hintergrund: Die Bindungstheorie

*Das Kind im Kontext seiner **Beziehungen***

In den 1950er Jahren läutet John Bowlby eine neue Sicht auf die Beziehungen zwischen Menschen ein, welche heute als selbstverständlich gilt. Der Mensch wird dabei als soziales Wesen

begriffen, welches von Anfang an auf Beziehungen zu vertrauten Personen angewiesen ist. Bindungsbeziehungen sind aus psychologischer und pädagogischer Perspektive zudem von zentraler Bedeutung für positive Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern. Die Bindungstheorie liefert damit wichtige Erkenntnisse zur Bedeutung sowie zum Aufbau von Bindungsbeziehungen im Rahmen von Eingewöhnungsprozessen.

5. Systemtheoretische Rahmung: Der ökologische Sozialisationsansatz

Das Kind ist Teil eines komplexen Systems

Die personale Pädagogik und die Bindungstheorie können als zentrale Theorien dieser Arbeit gesehen werden, da sie nicht nur das Erfordernis einer Eingewöhnungsphase konstituieren, sondern auch Erkenntnisse zu deren Gestaltung liefern. Dennoch greift eine ausschließliche Betrachtung dieser Theorien zu kurz, denn die Generierung von Einflussfaktoren auf Eingewöhnungsprozesse erfordert die Berücksichtigung weiterer Kontextbedingungen, was eine systemische Betrachtung impliziert.

6. Eingewöhnung – Der Übergang von der Familie in die Kita

Das Kind im Zuge seines Eingewöhnungsprozesses

Während die Erkenntnisse der Bindungsforschung im vierten Kapitel insbesondere auf die Erforschung der Mutter-Kind-Bindung zurückgehen, werden in diesem Kapitel empirische Befunde zur Beziehung zwischen Erzieherin und Kind dargestellt. In der kindheitspädagogischen Praxis lassen sich zudem zwei gängige Eingewöhnungsmodelle bestimmen, an denen sich die Fachkräfte orientieren. Es handelt sich dabei um das bindungstheoretisch begründete Berliner Eingewöhnungsmodell und das ökosystemisch orientierte Münchner Eingewöhnungsmodell. Nach einer Darstellung und Gegenüberstellung dieser beiden Modelle schließt die Analyse relevanter Theorien mit aktuellen Forschungsergebnissen zu Eingewöhnungsprozessen ab.

7. Akteure und Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess – ein heuristisches Modell

Das Kind als Person im Kontext seiner Beziehungen ist Teil eines komplexen Systems im Zuge seines Eingewöhnungsprozesses

Die Aufarbeitung der genannten theoretischen Grundlagen führt schließlich zur Entwicklung eines heuristischen Modells unter Berücksichtigung der gewonnenen Erkenntnisse basierend

auf der personalen Pädagogik, der Bindungstheorie und der Systemtheorie. Der Eingewöhnungsprozess wird hierbei als Merkmal pädagogischer Qualität in einem strukturell-prozessualen Paradigma betrachtet, wobei sowohl die beteiligten Akteure als auch die relevanten Einflussfaktoren berücksichtigt werden. Das entwickelte Modell bildet die Grundlage für die vorliegende Vergleichsstudie.

8. Forschungsdesign

Untersuchungsplanung zur Identifikation von Unterschieden

Im empirischen Teil der Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern sich Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten und bestehenden Kindertageseinrichtungen unterscheiden. Das entwickelte heuristische Modell bildet Akteure und Einflussfaktoren von Eingewöhnungsprozessen ab (vgl. Kap.7). Davon ausgehend werden Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten und bestehenden Kitas verglichen. Es wird ein mixed-methods-Design gewählt, das quantitative und qualitative Methoden verbindet.

9. Vorstudie: sondierende Expertinnengespräche zu Eingewöhnungsprozessen in neuen Kitas

*Das Kind als **Person** im Kontext seiner **Beziehungen** ist Teil eines komplexen **Systems** im Zuge seines Eingewöhnungsprozesses in neuen Kitas*

Da zu Eingewöhnungsprozessen in neu eröffneten Kindertageseinrichtungen bisher keine Forschungsergebnisse vorliegen, werden im Rahmen der Vorstudie zunächst sondierende Expertinnengespräche geführt. Ziel dieser Vorstudie ist es, Besonderheiten von Eingewöhnungsprozessen in neu eröffneten Kitas zu ermitteln. Als Expertinnen werden dabei Personen betrachtet, die über spezifisches Wissen zum interessierenden Forschungsgegenstand verfügen. Um ein umfassendes Bild zu erlangen, werden unterschiedliche Expertinnengruppen – erfahrene Frühpädagoginnen und erfahrene Leiterinnen – gewählt. Das heuristische Modell wird ausgehend von den Erkenntnissen der Expertinnengespräche begründet ergänzt.

10. Hauptstudie: Vergleich der Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas

*Das Kind als **Person** im Kontext seiner **Beziehungen** ist Teil eines komplexen **Systems** im Zuge seines Eingewöhnungsprozesses in neuen und bestehenden Kitas*

Ziel der Hauptstudie ist es, Unterschiede von Eingewöhnungsprozessen in neu eröffneten und bestehenden Kitas aus der Perspektive von Eltern und Frühpädagoginnen zu identifizieren. Zu

Beginn des Kapitels werden auf Grundlage des entwickelten heuristischen Modells entsprechende Forschungsfragen und Hypothesen formuliert. Diese gilt es empirisch zu überprüfen. Hierfür werden Eltern und Fröhpädagoginnen aus 20 neu eröffneten und 26 bestehenden Einrichtungen schriftlich zu den Eingewöhnungsprozessen unter Dreijähriger befragt. Das quantitative Vorgehen ermöglicht einen systematischen Vergleich auf Grundlage einer großen Datenmenge und damit eine fundierte Hypothesenprüfung.

11. Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas – Darstellung der Unterschiede

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse erfolgt auf Grundlage des heuristischen Modells und gliedert sich davon ausgehend in vier übergeordnete Bereiche. Zunächst werden die Akteure in den Blick genommen, die im Zentrum des Modells stehen. Ebenso werden Unterschiede in Bezug auf die Einflussfaktoren sowie auf die Indikatoren für einen gelungenen Eingewöhnungsprozess identifiziert. Aus den Ergebnissen der Vorstudie geht hervor, dass der Einarbeitungsphase in neu eröffneten Kitas eine hohe Bedeutung beizumessen ist. Entsprechend werden auch Erkenntnisse zur Einarbeitungsphase in neu eröffneten Kitas dargestellt.

12. Diskussion der empirischen Erkenntnisse

In diesem Kapitel werden die identifizierten Unterschiede und ermittelten Erkenntnisse zu Eingewöhnungsprozessen in neuen und bestehenden Kitas auf Grundlage relevanter Erkenntnisse und gängiger Modelle diskutiert und eingeordnet. Aus dieser theoretisch und empirisch fundierten Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand gehen Implikationen für die fröhpädagogische Forschung und Praxis hervor.

13. Schlussfolgernde Implikationen für die kindheitspädagogische Praxis und Forschung

Ausgehend von den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit werden abschließend Impulse für die Praxis formuliert, die zu einer grundsätzlichen Weiterentwicklung der Qualität im Eingewöhnungsprozess und damit zur Qualitätsentwicklung insgesamt beitragen können. Auf Grundlage der besonderen Herausforderungen von Eingewöhnungsprozessen in neu eröffneten Kitas werden darüber hinaus spezifische Empfehlungen benannt, die zu einer Optimierung der Rahmenbedingungen und Strukturen führen können. Als Implikationen für die kindheitspädagogische Forschung werden abschließend Forschungsdesiderate aufgeworfen, die mit dem aktuellen Dissertationsvorhaben assoziiert sind und einen Ausblick auf weiterführende Forschung geben.

I. THEORIETEIL

2 Ausgangslage

– Distale Einflussfaktoren auf Eingewöhnungsprozesse

Die Notwendigkeit, neue Kitas zu eröffnen

Fehlende Plätze und mangelnde soziale Akzeptanz wirken sich vor allem in Westdeutschland negativ auf die Geburtenrate bei hochqualifizierten Frauen aus. Die Politik hat zunächst mit der Einführung des Bundeselterngeldes (ab 01.01.2007), mit Steuervergünstigungen für die Betreuungskosten und schließlich mit Bemühungen um einen Ausbau der Kinderbetreuung und einem damit verbundenen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab einem Jahr reagiert (vgl. Weegmann 2010, S.38ff).

Um die Notwendigkeit für den Ausbau der Kinderbetreuung zu ergründen, werden zunächst der demografische Wandel sowie das herrschende Familienleitbild in Deutschland beleuchtet. Diese Faktoren konstituieren den gesellschaftlichen und politischen Rahmen für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Hierbei werden auch bestehende Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland eruiert, da sich daraus Konsequenzen für den Ausbau der Kinderbetreuung ergeben.

In einem zweiten Schritt werden der Rechtsanspruch und der damit anvisierte Ausbau der Kinderbetreuung erläutert und ein Überblick über die dementsprechenden aktuellen Entwicklungen gegeben. Diese gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen sind auch als distale Einflussfaktoren in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in Kindertageseinrichtungen zu sehen (vgl. Kap.7) und bilden gleichsam die Ausgangslage für die vorliegende Untersuchung.

2.1 Gesellschaftliche und politische Grundlagen

– Demografischer Wandel und Familienleitbild in der Bundesrepublik

Deutschland gehört aufgrund seiner geringen Geburtenziffer zu den Niedrig-Fertilitäts-Ländern. Ein Umstand, der politisches Handeln mit dem Ziel, die Fertilitätsrate zu steigern, erfordert. Es erscheint hierbei zunächst bedeutsam, der Frage nachzugehen, warum Frauen in Deutschland vergleichsweise wenige Kinder gebären. Ein Grund für die geringe Fertilität wird in der mangelnden Möglichkeit gesehen, Beruf und Familie zu vereinbaren. Dies liegt zum einen am mangelnden Platzangebot und zum anderen an der Vorstellung, dass eine gute Mutter ihr Kind selbst betreuen sollte.

2.1.1 Geburtenrückgang in zwei Schritten

Vor der Industrialisierung haben Frauen durchschnittlich fünf Kinder geboren. Im Jahr 2010 ist diese Quote in Deutschland auf 1,39 Kinder pro Frau zurückgegangen. Eine weitere Möglichkeit, die Fertilität des Landes festzustellen, ist es, die Kinderzahl nach Geburtsjahrgängen zu ermitteln. Für Frauen, die zwischen 1964 und 1968 geboren sind, zeigt sich eine durchschnittliche Kinderzahl von 1,51 und in Ostdeutschland von 1,56. Die Frauen waren bei der Erhebung zwischen 42 und 46 Jahre alt. Ab 46 Jahren gebären Frauen nur selten ein Kind. Damit können maximal geringfügige Abweichungen angenommen werden. Eine dritte Kennzahl zur Verdeutlichung der Fertilitätsrate ist die Nettoproduktionsziffer, die besagt, dass die Kindergeneration um ein Drittel kleiner ist, als die entsprechend Elterngeneration (Bujard et al. 2012, S.7f). Der Rückgang der Geburten lässt sich in zwei Schritten gliedern, die im Folgenden erläutert werden:

Der *erste Geburtenrückgang* vollzog sich in Deutschland demnach zwischen 1870 und 1930. In dieser Zeit nahm die Lebenserwartung der Kinder stark zu, was sich aus Fortschritten im technischen und medizinischen Bereich ergeben hat und zudem auf eine Verbesserung der hygienischen Verhältnisse zurückzuführen ist. Gleichzeitig hat sich auch die Rolle der Kinder in der Familie verändert. Kinder, die bisher insbesondere die Altersversorgung der Eltern sicherten, hatten eine zunehmend emotionale Bedeutung, was entsprechende Geld- und Zeitressourcen der Familie erforderlich machte. Durch diese Abnahme der Säuglings- und Kindersterblichkeit und die zudem veränderte Rolle der Kinder in den Familien ging die Geburtenrate im Zeitalter der Industrialisierung schließlich von fünf Kindern auf zwei Kinder pro Frau zurück, wodurch sich das Modell der Normalfamilie (Ehepaar mit zwei Kindern) etabliert hat. Neben dieser Eltern-Kinder-Konstellation war das klassische Familienleben zudem mit einer klaren Arbeitsteilung im Sinne einer Hausfrauenehe verknüpft. Während der Vater als Ernährer der Familie fungierte, waren Haushaltsführung und Kindererziehung die Aufgaben der Mutter.

Zwischen 1965 und 1975 kam es zum *zweiten Geburtenrückgang* und zur beginnenden Pluralisierung der Familien- und Lebensformen. Dieser ist auf sozioökonomischen und kulturellen Veränderungen in Deutschland zurückzuführen, die sich bis heute auswirken. Autonomie und Selbstverwirklichung in Bezug auf die individuelle Lebensführung fanden und finden wachsende Zustimmung. Entsprechend dieser neuen Werte kam es zu einer Welle der Emanzipation. Es setzte eine Entwicklung ein, die dazu führte dass Frauen ebenso berufstätig und zunehmend gleichermaßen qualifiziert sind wie Männer. Der Mikrozensus gibt Aufschluss darüber, dass der Anteil hochqualifizierter Personen in den vergangenen 30-40 Jahren insgesamt gestiegen ist. Im Jahr 2014 verfügen 48,18 % der Personen zwischen 20 und unter 25 Jahren über eine Fachhochschul- und Hochschulzugangsberechtigung, wohingegen lediglich 15% der über 65-Jährigen einen entsprechenden Abschluss erworben haben (vgl. Statistisches Bundesamt 2016). Damit hat sich der Anteil der Personen mit einer Studienberechtigung mehr

als verdreifacht. Ein ähnlicher Anstieg ergibt sich in Bezug auf akademische Berufsqualifikationen. Der Anteil der Personen im Alter zwischen 30 und unter 35 Jahren mit einem akademischen Abschluss beträgt im Jahr 2014 26,4%. Bei Personen ab 65 Jahren beträgt dieser Anteil hingegen lediglich 12%. Neben diesem gesamten Anstieg hochqualifizierter Personen zeigen die ermittelten Zahlen des Statistischen Bundesamtes darüber hinaus, dass insbesondere der Anteil hochqualifizierter Frauen im Bundesgebiet gestiegen ist. Während der Anteil der Männer zwischen 20 und unter 25 Jahren mit Fachhochschulreife im Jahr 2014 bei 45,2% liegt beträgt der Anteil der Frauen gleichen Alters mit entsprechender Schulbildung sogar 52,5%. Von den Personen im Alter von 65 Jahren und älter haben 21,96 % der Männer und lediglich 9,9% der Frauen einen Fachhochschul- oder Hochschulreife erworben. Einen akademischen Abschluss haben im Jahr 2014 25,6% der Männer zwischen 30 und unter 35 Jahren und 25,5% der Frauen gleichen Alters (Statistisches Bundesamt 2016). Der Akademikeranteil beträgt bei den Männern ab 65 Jahren 18,18% und bei den Frauen 6%. Während Frauen bis vor dreißig Jahren also hinsichtlich Schul- und Berufsbildung noch deutlich weniger qualifiziert waren als Männer, sind diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern heute weitestgehend aufgehoben. Die dadurch veränderte Rolle der Frau führte schließlich auch zu einer „*Transformation des allgemeinen Familienleitbildes vom Ernährer- zum Zweiverdienermodell*“ (Bujard et al. 2012, S.9). Frauen hatten mit wachsender schulischer und beruflicher Qualifikation zunehmend Chancen auf dem Arbeitsmarkt, aber aufgrund fehlender Betreuungsmöglichkeiten oftmals Schwierigkeiten, Familie und Beruf zu vereinen.

2.1.2 Kinderwunsch und Rolle der Mutter

Der Kinderwunsch wird in Anlehnung als Einstellung betrachtet, die einen Einfluss auf die Entscheidung hat, eine Familie zu gründen oder zu erweitern (vgl. Bujard et al. 2012, S.35f). Allerdings führt nicht allein der Kinderwunsch dazu, ein Kind zu bekommen. Neben biologischen Voraussetzungen hinsichtlich der eigenen Fertilität eines potenziellen Elternpaares kommen in der Regel weitere Einstellungen hinzu, die ebenfalls Voraussetzungen bezüglich der Entscheidung für ein Kind begründen. Diese beziehen sich beispielsweise auf die eigenen Vorstellungen darüber, in welchem Wohnumfeld oder in welcher Familienkonstellation ein Kind hineingeboren werden oder groß werden sollte. Wenngleich zu respektieren ist, wenn Menschen sich gegen Kinder entscheiden, gilt es doch Rahmenbedingungen zu schaffen, die es denjenigen Paaren erleichtern ein Kind zu bekommen, die einen Kinderwunsch hegen (vgl. Bujard et al. 2012, S. 35). Es ist demnach erforderlich die Einstellungen der potenziellen Eltern und Deutschland zu ergründen, um Voraussetzungen für eine Realisierung von Kinderwünschen zu schaffen oder zu einer entsprechend positiven Entwicklung beizutragen. Es gilt ein familienfreundliches Klima zu unterstützen, um dem Geburtenrückgang entgegenzuwirken.

Welche Aspekte können also zu einer entsprechenden Entscheidung junger Menschen für Kinder beitragen? Eine entscheidende Rolle hierbei spielt das Mutterbild und die Erwartungen, die an das Muttersein geknüpft sind. Es ergibt sich hierbei ein Vereinbarungsproblem für Frauen zwischen Familie und Beruf. Denn es zeigt sich, dass neben dem starken Anstieg der beruflichen Qualifikation der Frauen eine gesellschaftliche Akzeptanz berufstätiger Mütter von Kleinkindern nicht uneingeschränkt gegeben ist. Bujard et al. fassen dies folgendermaßen zusammen: *„Die Verbindung von Kind und Karriere ist in Deutschland, vor allem in Westdeutschland, also nicht nur praktisch, sondern auch normativ schwierig, da eine Erwerbstätigkeit der Mutter mit einer Verminderung des Kindeswohls bei Kleinkindern gleichgesetzt wird und gleichzeitig Vätern nicht die gleiche Fähigkeit zur Kindererziehung zugetraut wird wie Müttern.“* (Bujard et al. 2012, S.42)

Der in diesem Zitat vorgenommene Verweis auf einen Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland bedarf einer genaueren Analyse, die im folgenden Kapitel vorgenommen wird.

2.1.3 Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland **– abgeleitete Schlussfolgerungen**

Die Vorstellung, dass eine gute Mutter die Betreuung ihres Kleinkindes nicht delegieren, sondern selbst übernehmen sollte, hat insbesondere in Westdeutschland Bestand. Ebenso zeigt sich, dass in westdeutschen Bundesländern ein starker Zusammenhang zwischen Hochqualifizierung und Kinderlosigkeit bei Frauen besteht, der im ostdeutschen Gebiet nicht gegeben ist. Sind die Partner beide in Vollzeit erwerbstätig, sind Frauen im Westen der Republik zu 46,6% kinderlos. Im Osten beläuft sich der Anteil der Kinderlosen hingegen lediglich auf 8,3 % (vgl. Bujard et al. 2012, S.25).

Es zeigt sich also ein Unterschied zwischen Ost und West der über die Einstellung zur Mutterrolle bis hin zur Realisierung von Kinderwünschen führt und sich vor allem auf berufstätige und hochqualifizierte Frauen bezieht.

Entstehung und Realisierung eines Kinderwunsches hängt insbesondere davon ab, welche Vorstellungen über die erforderlichen Bedingungen bestehen und inwiefern diese Bedingungen gegeben oder erreichbar erscheinen (vgl. Bujard et al. 2012, S.35, vgl. Kap. 2.1.2).

Der Unterschied in Bezug auf Einstellungen zur Mutterrolle und die damit verbundene Realisierung eines Kinderwunsches zwischen Ost- und Westdeutschland ist darauf zurückzuführen, dass die Kleinkindbetreuung in Ostdeutschland tradiert und entsprechend gesellschaftlich akzeptiert ist. Entsprechend sind auch Kita-Plätze im Osten der Bundesrepublik in ausreichendem Maß vorhanden (vgl. Kap. 2.2.1).

2.2 Rechtliche Grundlagen – der Ausbau der Kinderbetreuung

Im Jahr 2005 wurde ausgehend von den politischen Herausforderungen durch den demografischen Wandel das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) verabschiedet, welches eine Rechtsgrundlage für einen bedarfsorientierten Ausbau der Betreuung für Kinder unter drei Jahre darstellt.

Die Zielsetzung des TAG war die Bereitstellung von 230 000 Krippenplätzen bis 2010 (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 36). Dies war ein erster Schritt zur Verbesserung der Betreuungssituation für Kinder unter drei Jahren in Deutschland. Allerdings zeigte sich auch, dass diese vereinbarte Betreuungsquote dem bestehenden Bedarf der Familien nicht gerecht wurde und weit hinter dem nach einem internationalen Vergleich und empirischen Befunden anzustrebenden Ziel zurück blieb (vgl. BMFSFJ 2008b, S.7)

Auf dem Krippengipfel vereinbarten Bund, Länder und Kommunen im Jahr 2007 deshalb einen verbindlichen und bundesweiten Ausbau der Kinderbetreuung mit dem Ziel bis 2013 750 000 Betreuungsplätzen für unter Dreijährige zur Verfügung zu stellen, was einer Quote von 35% aller Kinder dieser Altersgruppe entsprach. Auf Grundlage dessen wurde vom Deutschen Bundestag das Kinderförderungsgesetz (KiFöG) verabschiedet, das am 16. Dezember 2008 in Kraft trat und die Förderung von Kindern unter drei Jahre in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege betrifft. Kernstück des KiFöG ist die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab der Vollendung des ersten Lebensjahres, der seit dem 01.08.2013 gültig ist.

Nach aktuellen Schätzungen ist der ermittelte Betreuungsbedarf von 2007 bis heute gestiegen und wird inzwischen auf 780 000 Betreuungsplätze geschätzt. Ausgehend vom Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab vollendetem erstem Lebensjahr müssten folglich die anvisierten Ausbauziele angepasst werden. Es wäre damit eine Betreuungsquote von 39% anzustreben (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2016, S. 5).

2.2.1 Betreuungsquote versus Betreuungsbedarf: Aktueller Stand

Zum Stichtag 1. März 2015 wurden bundesweit 693 343 Kinder in Kindertageseinrichtungen oder durch Tagespflegepersonen betreut, was einem Anteil von 32,9 % aller Kinder dieser Altersgruppe (Betreuungsquote) entspricht. Es zeigt sich hierbei ein starker Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland. In westdeutschen Bundesländern liegt die Betreuungsquote zum 1. März 2015 bei 28,2 %, während sie in Ostdeutschland mit 51,9 % nahezu doppelt so hoch ist.

Land	Insgesamt		Davon			
			in Kindertages- einrichtungen		in öffentlich geför- deter Kinderta- gespflege	
	Anzahl	Betreu- ungs- quote in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
Baden-Württemberg	78 729	27,8	68 909	87,5	9 820	12,5
Bayern	92 668	27,5	85 707	92,5	6 961	7,5
Berlin	48 885	45,9	44 568	91,2	4 317	8,8
Brandenburg	33 407	56,8	29 462	88,2	3 945	11,8
Bremen	4 698	27,1	3 865	82,3	833	17,7
Hamburg	23 057	43,3	20 945	90,8	2 112	9,2
Hessen	47 713	29,7	40 468	84,8	7 245	15,2
Mecklenburg-Vorpommern .	21 719	56,0	17 431	80,3	4 288	19,7
Niedersachsen	55 318	28,3	43 894	79,3	11 424	20,7
Nordrhein-Westfalen	117 428	25,9	84 831	72,2	32 597	27,8
Rheinland-Pfalz	30 286	30,6	28 393	93,7	1 893	6,3
Saarland	6 011	28,3	5 557	92,4	454	7,6
Sachsen	54 059	50,6	46 867	86,7	7 192	13,3
Sachsen-Anhalt	29 843	57,9	29 216	97,9	627	2,1
Schleswig-Holstein	21 575	31,4	16 670	77,3	4 905	22,7
Thüringen	27 947	52,4	26 856	96,1	1 091	3,9
Deutschland	693 343	32,9	593 639	85,6	99 704	14,4
Westdeutschland	477 483	28,2	399 239	83,6	78 244	16,4
Ostdeutschland	215 860	51,9	194 400	90,1	21 460	9,9

Tab. 1 Kinder unter drei Jahren in Kitas (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2016, S. 8)

Insgesamt kann wie bereits in den Vorjahren ein Anstieg der Betreuungsquote auf Bundesebene verzeichnet werden (Betreuungsquote Kinder U3 BRD März 2014: 32,3 %, Betreuungsquote BRD Kinder U3 März 2013: 29,3 %). Allerdings ist in Bezug auf westdeutsche Bundesländer in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz kein Anstieg der Betreuungsquote zwischen 2014 und 2015 gegeben (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2016, S. 7).

Der Ausbau der Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtung soll sich am Bedarf der Familien orientieren. Eine vergleichende Analyse zeigt hierbei, dass sowohl in Bezug auf die Betreuungsquote als auch auf den Bedarf Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern bestehen.

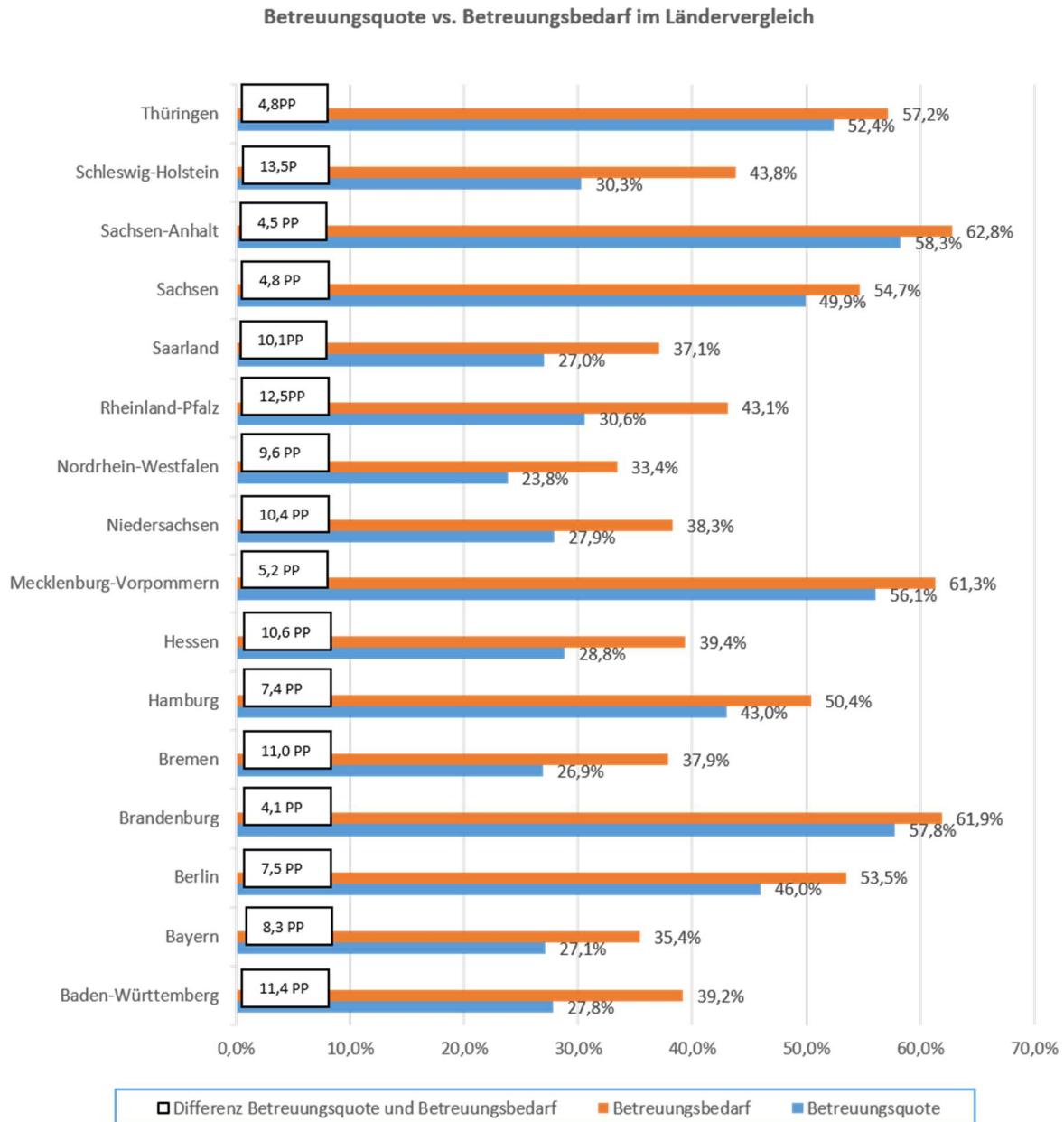


Abb. 1: Betreuungsquote, Betreuungsbedarf, Differenz zwischen Betreuungsbedarf und Betreuungsquote der Kinder im Alter von unter drei Jahren nach Bundesländern 2014 (BMFSFJ 2015, S.8⁴)

Die vergleichende Übersicht (vgl. Abb. 1) in Bezug auf bestehende Differenzen zwischen Betreuungsquote und Betreuungsbedarf in den einzelnen Bundesländern gibt Hinweise auf den aktuellen Stand und weitere Ausbauziele.

⁴ Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege 2008 und 2014. Stichtag_ 1. März; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik. PP = Prozentpunkte.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf den Raum Baden-Württemberg. Mit 11,4 Prozentpunkten (PP) zwischen Betreuungsquote (27,8%) und bestehendem Bedarf (39,2%) an Betreuung für Kinder unter drei Jahren weist Baden-Württemberg nach Schleswig-Holstein (13,5 PP) und Rheinland-Pfalz (12,5 PP) die dritthöchste Differenz in Bezug auf die Deckelung des Betreuungsbedarfs auf (Stichtag 1. März 2014). Entsprechend besteht weiterer Ausbaubedarf, um dem Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz gerecht zu werden.

2.2.2 Ausbaustrategien

Aufgrund des nun bestehenden Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab einem Jahr, sind Bund, Länder und Kommunen mit der Einführung des Kinderförderungsgesetzes gefordert, den Ausbau an Betreuungsplätzen entsprechend voranzubringen.

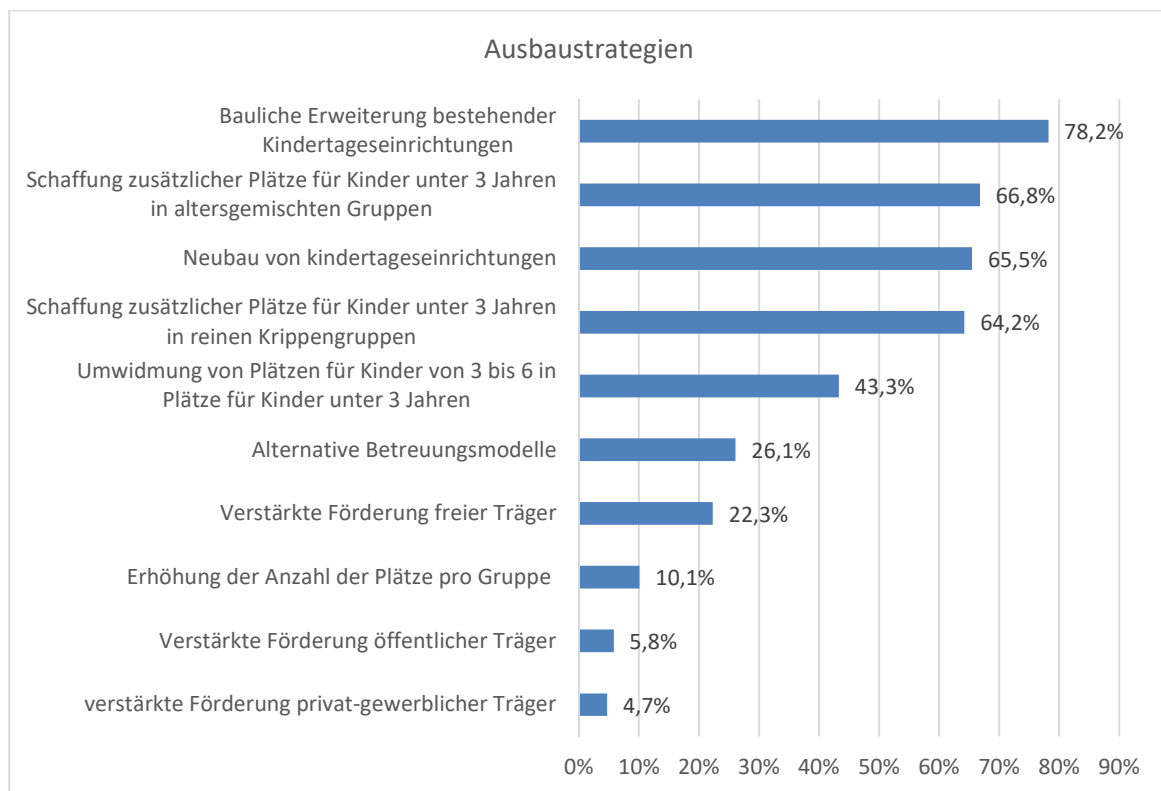


Abb. 2: Strategien der Jugendämter zum Ausbau der Kindertagesbetreuung in Kindertageseinrichtungen 2014 (BMFSFJ 2015, S.23⁵)

⁵ Quelle: Jugendamtsbefragung 2014 im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Berechnung: Rambell Management Consulting GmbH, N = 271. Gewichtete Daten. Mehrere Antworten möglich

Bereits die Ergebnisse der „Local Governance Studie“ (Riedel 2009) weisen auf Basis einer explorativen Analyse der Ausbaustrategien von drei Kommunen und einem Landkreis darauf hin, dass bei diesem Ausbau äußerst unterschiedlich vorgegangen wird. Auch die Jugendamtsbefragung im Auftrag des Bundesministeriums im Jahr 2014 identifiziert unterschiedliche Ausbaustrategien (vgl. Abb. 2).

Die bauliche Erweiterung bestehender Einrichtungen wird von den verantwortlichen Jugendämtern am häufigsten genannt (78,2%). Nach der Schaffung zusätzlicher Plätze für Kinder unter drei Jahren in altersgemischten Gruppen (66,9%) geben die befragten Jugendämter am dritthäufigsten den „Neubau von Kindertageseinrichtungen“ als Strategie zur Deckung des Betreuungsbedarfs für Kinder unter drei Jahren an.

Die vorliegende Untersuchung knüpft damit an der dritthäufigsten Strategie an. Es werden Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen, die neu gebaut und damit auch neu eröffnet wurden. Die vorliegenden Ergebnisse geben entsprechend Hinweise auf Besonderheiten bei Eingewöhnungsprozessen in neu eröffneten Kitas.

2.3 Zwischenfazit

Die geringe Fertilität in Deutschland kann teilweise mit der geringen Geburtenrate bei hochqualifizierten Frauen in Westdeutschland begründet werden (vgl. Bujard et al. 2012, S.24). Um dies zu ändern und eine Erhöhung der Fertilitätsrate zu erreichen, ist es jedoch nicht allein damit getan, Kita-Plätze in ausreichendem Maße zu schaffen. Vor allem hochqualifizierte Frauen sehen die „beste Förderung“ für das eigene Kind im häuslichen Umfeld. Dieser hohe Anspruch an die eigene Rolle als Mutter führt oft zu einer Entscheidung gegen Kinder, selbst wenn inzwischen ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz besteht. Neben der Schaffung von Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren sollte folglich auch die Einstellung zur Mutterrolle Berücksichtigung finden. Um Frauen die Entscheidung für ein Kind trotz beruflicher Karriere zu erleichtern, gilt es davon ausgehend, eine Steigerung der gesellschaftlichen Akzeptanz von Kleinkindbetreuung zu erreichen. Dazu gehört zweifelsohne die Beachtung der Qualität in der Kinderbetreuung. Ein Rechtsanspruch allein ist nicht ausreichend. Vor allem Frauen mit einem hohen Bildungsniveau achten auf eine gute Betreuung für das Kind. Diese ist mit einem rechtlichen Anspruch auf einen Betreuungsplatz jedoch keinesfalls sichergestellt. Vor dem Hintergrund des noch immer andauernden Ausbaus der Kinderbetreuung und den damit verbundenen Neueröffnungen von Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren leistet diese Arbeit damit einen Beitrag zu Qualität im Zuge des quantitativen Kita-Ausbaus.

Die vorliegenden empirischen Daten wurden in der Anfangsphase des Ausbaus (2011/2012 vgl. Kap. 8) erhoben. Es kann angenommen werden, dass diesen vor dem Hintergrund des Prozesses noch immer Aktualität zugesprochen werden kann.

3 Bildungstheoretische Grundlegung: Die personale Pädagogik

Das Kind als Person und Autor seines eigenen Lebens

Der Gedankengang der Arbeit beruht auf bildungstheoretischen und bindungstheoretischen Grundlagen, die auch bei der Entwicklung des Untersuchungsmodells und der entsprechenden empirischen Erhebung leitend sind. Zentral für bildungstheoretisches Denken ist die anthropologische Frage nach dem Verständnis des Menschen, das einer pädagogischen Haltung und dem entsprechenden pädagogischen Handeln implizit oder explizit zugrunde liegt. In diesem Kapitel wird deshalb der Frage nachgegangen, auf welcher Vorstellung vom Menschen diese Ausführungen beruhen. Sie folgen einem Verständnis vom Menschen als Person, wie es von Gabriele Weigand auf der Grundlage personalistischen Denkens für die Pädagogik aufgearbeitet, bildungstheoretisch begründet und weiterentwickelt wurde (Weigand 2004, Weigand 2014). Das Personprinzip, so Weigand, führt dazu, „(...) dass nur der Mensch als Person – und zwar ohne Wenn und Aber – und nicht etwa politische Zielvorstellungen, gesellschaftliche Wunschbilder oder individualistisch gefärbte Ideale – Ausgangspunkt und Maßstab der Erziehung und Bildung sein kann.“ (Weigand 2004, S.71).

Durch das Personprinzip wird also eine grundlegende pädagogische Haltung konstituiert, die in unterschiedlichen erzieherischen Konzeptionen und fröhpädagogischen Institutionen leitend sein kann, in denen Menschen aufeinander treffen, zusammen wirken und miteinander in Beziehung treten (vgl. Weigand 2014, S.31). In diesem Sinne bildet der personale Ansatz das pädagogische Fundament dieser Arbeit und dient damit als ein zentraler Maßstab zur Beurteilung und Einordnung theoretischer und empirischer Erkenntnisse.

Dabei wird auch der Frage nachgegangen, welche Bedeutung der personale Ansatz grundsätzlich für die Fröhpädagogik hat.

3.1 Pädagogisch-anthropologisches Verständnis: „Jeder Mensch ist Person.“

Nach einem personalen Verständnis *sind* alle Menschen Personen und sie *werden* es gleichzeitig auch. Weigand nimmt in ihrem Werk „Schule der Person“ eine anthropologische Grundlegung in Abgrenzung zum Verständnis der analytischen Philosophie vor. Ihr Ansatz der personalen Pädagogik geht von einem antik-christlich-jüdischen Denken aus⁶ und beinhaltet *drei*

⁶ Ausführliche Herleitung nachzulesen in Weigand, Gabriele (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule.

Momente (vgl. Weigand 2004, S.67), die Corinna Maulbetsch als überprüfbare Kriterien bezeichnet (Maulbetsch 2010, S.27). Das *Person-Sein* (1. Moment) wird zum einen als ein grundlegendes Prinzip des Menschen betrachtet, das bedeutet, dass jeder Mensch Person ist, und zwar vom ersten Tag seines Lebens an. Und gleichzeitig befindet sich jede *Person* immer im *Werden* (2. Moment), was auf den dynamischen Charakter des Begriffs und das konkrete Werden jeder einzelnen Person im Laufe ihres Lebens verweist. Die Beschreibung der „Person als Prinzip und Prozess“ (Weigand 2004, S.67) kann mit Bezug auf Winfried Böhm als „Anfang und durchtragender Grund“ (Böhm 1997, S.124) bezeichnet werden. Das Person-Sein begleitet das Person-Werden, beide sind aufeinander verwiesen. Gemeint ist die grundlegende Spannung zwischen dem Sein und dem Werden, zwischen dem statischen und dem dynamischen Pol des Menschen. Der italienische Philosoph und Pädagoge Giuseppe Flores d’Arcais beschreibt den Wert einer Person als „*unvergleichbar*“ und unterstreicht, dass „*(...) dieser Wert [ist] in die Einzigartigkeit des Seins selbst eingetragen*“ (Flores d’Arcais 1991, S.59) sei. Der Philosoph Robert Spaemann (vgl. Weigand 2004, S.69) unterscheidet klar zwischen Person (jemand) und Ding bzw. Sache (etwas) (vgl. Spaemann 1996, S.254). In diesem Sinn betont dessen Schüler Walter Schweidler die Würde des Menschen und führt aus, dass der Anspruch der Person das Recht impliziere, „*nicht Sache zu sein und niemals als solche behandelt zu werden*“ (Schweidler 1994, S.262.). Dieser Anspruch gilt für jeden Mensch von Geburt an und bis zum Ende seines Lebens (vgl. Weigand 2004, S.69).

Die beiden Momente einer Person verweisen auf die Dimension der praktischen Gestaltung des menschlichen Lebens in Raum und Zeit. Während das erste Moment, das *Person-Sein*, für alle Menschen gleichermaßen gilt, ergeben sich im zweiten Moment, dem *Person-Werden* Unterschiede. Das Prozesshafte des Begriffs beinhaltet das Moment, wonach sich die Person in Abhängigkeit von den Bedingungen und Umständen ihres Lebens sowie ihrer eigenen Lebensgestaltung entwickelt. Das Person-Werden ist demnach als ein einzigartiger Prozess zu verstehen, der von Person zu Person unterschiedlich verläuft. Der Mensch ist damit nicht nur potenziell in der Lage, sein personales Leben selbst zu gestalten, sondern er hat auch das Recht dazu und ist gleichsam dazu verpflichtet. Durch diese Autorenschaft wird jede Person in Bezug auf ihre Lebensgestaltung schließlich einmalig (Weigand 2004, S.77). Der französische Philosoph Paul Ricoeur hat diese Überlegung in seinem Werk „Das Selbst als ein Anderer“ (1996) thematisiert. Er entfaltet darin den Gedanken, dass die Frage „Wer bin ich?“ (ebd., S.147) die Autorschaft des Menschen und die Selbstverantwortlichkeit für seine Entscheidungen und Handlungen in den Mittelpunkt rückt.

Das prozesshafte Verständnis des Personbegriffs und das dadurch entstehende dynamische Spannungsverhältnis zwischen *Sein und Werden* der Person rückt die Bedeutsamkeit und Notwendigkeit von Erziehung und Bildung ins Zentrum (vgl. Weigand 2004, S.75, Weigand/Pauly 2013, S.6ff). Die Annahme, dass das Person-Sein und somit auch das Person-

Werden für alle Menschen unabhängig von ihren Leistungen oder sonstigen Bedingungen gelten, führt auch zu einer Relevanz von Erziehung und Bildung im personalen Sinne im vorschulischen Bereich. Es geht letztlich darum, die pädagogischen Grundlagen dafür bereitzustellen und die entsprechenden Bedingungen zu schaffen, um jedem Kind aktuell und künftig ein personales Leben in Verantwortung zu ermöglichen.

Neben diesen beiden Momenten des Personbegriffs, *dem Sein und dem Werden*, kommt ein drittes, ebenso konstitutives, Moment hinzu: die *Relationalität der Person* (3. Moment). Die *Relationalität* umfasst sowohl die Selbstbezüglichkeit als auch die mitmenschlich-soziale, die sachliche und die ethische Dimension, die jeweils unterschiedliche Bereiche des pädagogischen Handelns betreffen. Dabei geht es sowohl um grundlegende Beziehungen und Bindungen zwischen Menschen, die im frühpädagogischen Bereich von besonderer Bedeutung sind, als auch um unterschiedliche Verantwortungsbereiche, die von Beginn des Lebens eines Kindes im erzieherischen Handeln mitgedacht werden, jedoch im Laufe der Kindheit und Jugend erst zunehmende Wichtigkeit erhalten. Es handelt sich sowohl um die Verantwortung gegenüber sich selbst als auch um die soziale Verantwortung gegenüber dem oder den Anderen und der Gesellschaft sowie letztlich um die ethische Verantwortung gegenüber der Menschheit. Für Frühpädagoginnen und Frühpädagogen bedeutet das Moment der *Relationalität* beispielsweise, das Kind prinzipiell in seiner Würde als Person, als ein Du in einem dialogischen Geschehen anzuerkennen (vgl. Buber 1984, S. 101). Kinder sind damit nicht als Objekte zu sehen, die es für bestimmte Zwecke zu erziehen gilt, vielmehr sind sie durchweg Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses. Die Gestaltung von Beziehungen ist in zweierlei Hinsicht sinnvoll und notwendig. Zum einen sind Beziehungen erforderlich für das Bedürfnis nach Geborgenheit und Anerkennung. Zum anderen bieten sie Impulse und den Rahmen für Bildung und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Die Grundlagen für die Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung werden in der frühen Kindheit gelegt (vgl. Kap. 4.4.3). Seitens der pädagogischen Fachkräfte zeigt sich eine personale Haltung etwa in der wertschätzenden Haltung gegenüber dem einzelnen Kind oder der Gruppe, aber auch in der Zielsetzung, das Kind in seinem Prozess zunehmender Autonomie zu unterstützen. Eine solche Sicht bringt es mit sich, Kinder vom Prinzip her als gleichwertige Personen und mit zunehmendem Alter und steigenden Fähigkeiten auch als ebenbürtige Partner im Erziehungsgeschehen ernst zu nehmen und sich mit ihnen argumentativ auseinander zu setzen. Ein solches erzieherisches Verhalten kann Modellcharakter auch für den Umgang in der Gesellschaft besitzen, „(...) in der sich die Menschen als Personen begegnen, miteinander handeln und sich über ihr Handeln immer wieder verständigen“ (Böhm 1994, S. 174).

3.2 Die Person in ihrem relationalen Kontext

Betrachtet man das zweite und dritte Moment des Personbegriffs näher, so könnte man zunächst einen Widerspruch annehmen. Denn wie zuvor beschrieben führt die Tatsache, dass eine Person als Autor(in) ihres eigenen Lebens gesehen wird, zu sehr unterschiedlichen Ausprägungen hinsichtlich der Lebensgestaltung. Genau gesagt rücken damit die Einzigartigkeit der Person und schließlich das Individuum ins Zentrum. Die mit dem dritten Moment bezeichnete Relationalität hingegen zeigt die Bedeutsamkeit von Beziehungen für die Person und deren Entwicklung auf. In Bezug auf den dynamischen Prozess des Person-Werdens spielen also sowohl die Einzigartigkeit der Person als auch deren Beziehungen und dialogische Verhältnisse eine Rolle (vgl. Weigand 2004, S.83), denn: *„Die Person als Autor ihres eigenen Lebens ist nicht anders zu denken als immer auch bezogen auf den Anderen bzw. das Andere“* (Weigand 2004, S. 82). Das Person-Werden begründet sich damit in zwei Richtungen:

- *Vertikale Richtung:* Die Person ist Autor des eigenen Lebens.
- *Horizontale Richtung:* Die Person entwickelt und gestaltet sich in Abhängigkeit von Beziehungen und damit im dialogischen Verhältnis der Relationalität (Weigand 2004, S.75f).

Den Zusammenhang zwischen Prozess (2. Moment) und Relationalität (3. Moment) zeigt Weigand auch in Bezug auf die Gesellschaft auf, welche durchaus eine wichtige Rolle für die Person und deren Entwicklung spielt. Sie betont hierbei, dass sich das Individuum nicht unabhängig von äußeren Einflüssen entwickelt, vielmehr impliziert ein personales Verständnis sowohl eine individuelle als auch eine gesellschaftliche Dimension:

„Personales Leben heißt, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen, es eigenständig und verantwortlich zu gestalten, mit allen Schwierigkeiten, Rückschlägen, aber auch geglückten Entscheidungen. Zum anderen haben die Gesellschaft und ihre Institutionen im Sinne der »Fürsorge« und Solidarität auch für die Bedingungen und Voraussetzungen zu sorgen, die dem Einzelnen ein derartiges Leben in Freiheit und Selbstbestimmung ermöglichen“ (Weigand 2014, S.29; mit Verweis auf Ricoeur 2002).

Dabei werden als Entsprechung von Freiheit und Selbstbestimmung nach personalem Denken, ebenfalls wieder im Sinne der Relationalität, nicht etwa Beliebigkeit und Egozentrik verstanden, sondern Partizipation und Verantwortung. Zweites und drittes Moment – und in diesem Sinne Individuum und das soziale Umfeld – sind also miteinander verbunden und beeinflussen sich wechselseitig. Ein Grundgedanke, der auch für die Frühpädagogik und für den Eintritt des Kinds in die Kindertageseinrichtung bedeutsam ist. Das Kind wird Teil der Kindertageseinrichtung und muss nicht nur Beziehungen zu fremden Erwachsenen aufbauen. Es wird auch Teil der Kindergruppe und muss sich damit in eine, meist bereits bestehende, Gemeinschaft integrieren.

3.3 Der personale Ansatz und seine Bedeutung für die frühe Bildung

Welchen Beitrag liefert nun der personale Ansatz für den frühpädagogischen Kontext? Weigand bezieht ihre Ausführungen weitgehend auf den Kontext der Schule, was bei oberflächlicher Betrachtung zu dem Schluss führen könnte, dass diese nicht für den frühpädagogischen Bereich gelten. Abstrahiert man jedoch von der Institution Schule, so ist unmittelbar zu erkennen, dass sich die Gedanken ohne Weiteres auf den Bereich der frühen Bildung und das darin stattfindende Erziehungs- und Bildungsgeschehen übertragen lassen. Denn ebenso wie für die Institution Schule steht auch für Kindertageseinrichtungen außer Frage, dass die pädagogische Qualität davon abhängt, wie der Mensch – und damit das einzelne konkrete Kind, aber auch die Kollegin und nicht zuletzt die Eltern – darin gesehen wird. Das Menschenbild konstituiert damit eine bestimmte Haltung, welche wiederum grundlegend für das pädagogische Handeln in einer Kindertageseinrichtung ist.

Eine auf dem Personprinzip beruhende frühpädagogische Anthropologie und Theorie sieht Kinder und Erwachsene gleichermaßen als Personen, die sich lediglich darin unterscheiden, dass sie sich an unterschiedlichen Stellen im Prozess ihres Person-Werdens befinden. Um zu prüfen, welche Konsequenzen ein personales Menschenbild für den frühpädagogischen Kontext im Allgemeinen und die vorliegende Thematik der Arbeit im Besonderen hat, sollen die drei beschriebenen Momente personaler Pädagogik konkret auf den frühpädagogischen Kontext übertragen werden. Beginnend mit dem ersten Moment, dem Prinzip des *Person-Seins*, sind Kinder von Beginn an als Personen zu betrachten, da dies grundlegend für jeden Menschen ist und nicht von bestimmten Eigenschaften oder Fähigkeiten abhängt. Das bedeutet, dass auch Säuglinge beziehungsweise Krippenkinder, um die es in dieser Arbeit geht, Personen – und demzufolge mit Personrechten ausgestattet – sind.

Entsprechend dem zweiten Moment, dem Prinzip des Person-Werdens, ist die Person als Autor ihres Lebens zu bezeichnen. Diese Autorenschaft impliziert das Recht und gleichsam die Pflicht, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen (vgl. Weigand 2004, S.76). Maulbetsch hat den Aspekt der Verantwortung in ihrem Werk "Person und Verantwortung" (2011) unter personaler Perspektive näher beleuchtet. Sie nimmt in ihrer Argumentation Bezug auf Dieter-Jürgen Löwisch und sieht, davon ausgehend, eine Person dann in der Lage zur Verantwortungsübernahme, wenn sie zurechnungsfähig ist, und zwar in einem „(...) rechtlichen und moralischen Sinne" (Maulbetsch 2010, S.34).

Dies impliziert folgende Aspekte:

- „die Fähigkeit zum Analysieren und Reflektieren,
- die Fähigkeit, Urteile fällen zu können,
- die Fähigkeit, Urteile und Gegenurteile kritisch abwägen zu können, also argumentieren zu können und
- die Fähigkeit, mit sich selbst und mit anderen sich darüber auseinanderzusetzen zu können, also Diskurse betreiben zu können" (Löwisch 1995, S. 20).

Nun könnte man schlussfolgern, dass ein derartiges personales Verständnis von Verantwortung für den Elementarbereich noch keine Rolle spielt und folglich die personale Pädagogik auf die Arbeit mit den Kleinsten nicht zu übertragen ist. Deshalb wird an dieser Stelle eine wichtige Unterscheidung eingefügt, die für personales Denken grundsätzlich gilt und im frühpädagogischen Bereich besonders zum Tragen kommt: die Unterscheidung zwischen Potenz und Akt (vgl. Böhm 2008, S.182) beziehungsweise zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit. Davon ausgehend ist festzuhalten, dass aus personaler Perspektive nicht alles, was potenziell im Kind vorhanden ist, bereits von Beginn des Lebens an realisiert ist. Vielmehr ist es gerade eine der zentralen Aufgaben personaler Pädagogik, alle Kinder dazu zu befähigen, Zug um Zug Verantwortung für den eigenen Bildungs- und Entwicklungsprozess und letztlich für das eigene Leben zu übernehmen.

Wenngleich Kinder also anfänglich noch keine oder noch nicht die alleinige Verantwortung für ihr Handeln und Leben übernehmen können, so sind sie dennoch vernunftbegabt und damit *potenziell* in der Lage, zukünftig Entscheidungen zu treffen. Die Fähigkeit, dass Kinder zunehmend Verantwortung übernehmen können und müssen, spielt somit eine zentrale Rolle für die pädagogische Grundhaltung einer pädagogischen Fachkraft. Dies gilt nicht nur für schulische, sondern auch für vorschulische Institutionen. Hier ist es Aufgabe der Frühpädagogin, das Kind in seinem Prozess des Person-Werdens zu begleiten und zu unterstützen und eine Erziehung zu verfolgen, die die Einzelnen zu einer künftigen Verantwortungsübernahme befähigt.

Die Person als Autor zu betrachten impliziert zudem eine zunehmend autonome Lebensführung (vgl. Weigand 2004, S.76). „Autonomie" ist ebenso als wesentlicher Grundgedanke der Frühpädagogik zu bezeichnen. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass sie etwa im baden-württembergischen Orientierungsplan (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg⁷ 2011) als eines von zwei Zielen früher Bildung und Erziehung genannt wird. Das

⁷ Wird im Weiteren folgendermaßen abgekürzt: MKJS

zweite Ziel ist nach dem Orientierungsplan die „Verbundenheit“, d.h. Bindung und Zugehörigkeit. Autonomie und Verbundenheit sind in der personalen Pädagogik nicht getrennt voneinander zu betrachten, sie beeinflussen sich vielmehr wechselseitig (vgl. Kap. 3.2).

Ausgehend von der Dynamik des *Person-Werdens* des Kindes muss die Frühpädagogin also in der Lage sein, die Fähigkeit zu dessen autonomem Handeln und zur Verantwortungsübernahme immer wieder neu einzuschätzen und an den Stellen Verantwortung für das Kind zu übernehmen, an denen es dazu selbst noch nicht im Stande ist. Gerade in der Krippe kommt daher dem Moment der *Relationalität* eine besonders hohe Bedeutung zu. Denn Säuglinge und Kleinkinder sind noch nicht in der Lage, autonom zu handeln. Sie sind damit verstärkt auf erwachsene Bezugspersonen angewiesen.

3.4 Zwischenfazit

Ein Kind ist zwar augenscheinlich nicht in der Lage von Geburt an im Sinne eines mündigen, selbstbestimmten und verantwortungsvollen Autors (vgl. Weigand 2004, S.76) zu handeln. Aber dennoch ist es potenziell mit den erforderlichen Fähigkeiten hierfür ausgestattet, die sich im Laufe der Kindheit und Jugend zunehmend entwickeln und zum Tragen kommen. Das „*Geschenk*“ des Person-Seins wird dem Kind also bereits mit seiner Geburt zuteil. Die damit verbundene „*Verpflichtung*“ (vgl. Weigand 2004, S.77) gewinnt erst sukzessive im Laufe des dynamischen Prozesses des Person-Werdens an Bedeutung (vgl. Weigand 2004, S.77). Für ein personales (früh-)pädagogisches Handeln, ergeben sich entsprechende (übergeordnete) Erziehungsziele und Richtungsweisungen. Frühpädagoginnen müssen zum einen an den Stellen Verantwortung für die Kinder übernehmen, an denen diese noch nicht in der Lage sind, dies selbst zu tun. Sie sind nicht nur in der Verantwortung, Kinder bei der Erweiterung ihrer eigenen Mündigkeit, sondern auch auf dem Weg zum eigenverantwortlichen Handeln (autonomen Selbststand) zu begleiten. Es geht also nicht um eine dauerhafte Übernahme der Verantwortung für die Kinder, sondern vielmehr um eine bewusste Begleitung der individuellen kindlichen Prozesse, welche insbesondere in Bezug auf wachsende Autonomie und Verantwortungsübernahme als äußerst dynamisch zu bezeichnen sind. Darüber hinaus benötigen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen entsprechende Kompetenzen, um die Entwicklung der Kinder adäquat einzuschätzen und in den richtigen Momenten optimal Hilfestellung geben zu können. Da insbesondere kleine Kinder sich sehr unterschiedlich entwickeln, ist eine ständige Sondierung dessen, was man dem einzelnen Kind zutrauen und zumuten kann, erforderlich, um Kinder nicht zu überfordern, sie aber auch nicht zu unterfordern; sie also an den richtigen Stellen wachsende Selbstwirksamkeit erleben zu lassen.

In Bezug auf die konkrete Situation des Eingewöhnungsprozesses bedeutet dies, dass die Frühpädagogin in der Lage sein muss, die individuellen Bedürfnisse des Kindes in der Spannung von Autonomie (bzw. Exploration) und Bindung einzuschätzen in seinem Übergangsprozess einzuschätzen und adäquat zu unterstützen. Das Kind dabei in personalem Sinne als „Autor“ seines Eingewöhnungsprozesses zu betrachten, bedeutet, seine Signale adäquat zu erkennen und zu deuten, inwiefern es in der fremden Situation in der Kindertageseinrichtung aktiv werden möchte und kann (vgl. Kap 7.3.2.3).

Das Kind ist insbesondere im frühpädagogischen Kontext – und damit auch im Eingewöhnungsprozess – auf vertrauensvolle Beziehungen zu anderen Personen angewiesen und es ist zudem darauf angelegt, Beziehungen zu Gegenständen und im weitesten Sinne zur Welt aufzunehmen (vgl. Kap 4.3.1). Beide Aspekte konstituieren den Moment der *Relationalität* personaler Pädagogik. Sie werden darüber hinaus von einer weiteren, für die Frühpädagogik maßgeblichen Theorie hervorgehoben: der Bindungstheorie. Diese eröffnet eine psychologische Perspektive auf die Bedeutung von Beziehungen und bietet damit weitere spezifische Erkenntnisse, die für die Thematik dieser Arbeit relevant sind.

4 Entwicklungspsychologischer Hintergrund: Die Bindungstheorie

Das Kind im Kontext seiner Beziehungen

Die Bindungstheorie entstammt dem Bereich der Entwicklungspsychologie und liefert weitere Grundlagen für die frühe Bildung und das entsprechende pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen. Ihre Erkenntnisse zeigen die Relevanz des Aufbaus tragfähiger Beziehungen zwischen Kind und erwachsener Bezugsperson, weshalb die zentralen Aspekte der Bindungstheorie unter Bezugnahme auf einschlägige deutschsprachige und internationale Literatur sowie auf relevante Forschungserkenntnisse im Folgenden dargestellt werden. Hierbei wird zunächst erläutert, was unter Bindung zu verstehen ist und welche Bedeutung sie für die Bildung und Entwicklung eines Kindes hat. Wenngleich die entsprechend herausgearbeiteten Erkenntnisse der Bindungstheorie sich zunächst nur auf Bindungen innerhalb der Familie beziehen, so bilden sie doch ebenso eine wissenschaftlich fundierte Grundlage für Bindungsbeziehungen in Kindertageseinrichtungen und die entsprechende Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kita (vgl. Kap. 6). Zur sinnvollen Strukturierung und am einzelnen Kind und dessen Eltern orientierten Begleitung von Eingewöhnungsprozessen ist es deshalb erforderlich, darzulegen, wie Bindung entsteht und welche Rolle das Kind und die erwachsenen Bezugspersonen hierbei einnehmen.

4.1 Historische Wurzeln: John Bowlby und Mary Ainsworth

John Bowlby, der als Begründer der Bindungstheorie zu bezeichnen ist, eröffnet in den 1950er Jahren eine neue Sicht auf das Kind und seine Bedürfnisse. Bowlbys Interesse an diesem Thema geht hierbei auf seine persönlichen Erfahrungen mit einem sehr anhänglichen und einem extrem distanzierten Kind im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit in einem Kinderheim zurück. Während seines darauf folgenden Medizinstudiums beschäftigt er sich zunehmend mit der Bedeutung des Familienlebens und mit den Auswirkungen einer frühen Eltern-Kind-Trennung auf die kindliche Entwicklung.

Nach dem Abschluss seines Studiums tritt er eine Stelle in der London Child Guidance Clinic an, wo er in seinem Denken stark von zwei psychoanalytisch ausgebildeten Sozialarbeiterinnen geprägt wird. Inspiriert auch von Konrad Lorenz und dessen ethologischen Grundgedanken, Vorgehensweisen und Erkenntnissen, beginnt er schließlich, sich intensiv mit dem engen emotionalen Band zwischen Mutter und Kind zu beschäftigen (vgl. Bowlby 1995/2011, S.19). Im Jahr 1940 publiziert er einen Artikel mit ersten Grundgedanken der Bindungstheorie (vgl. Bretherton 1995/2011, S.28). Nach dem zweiten Weltkrieg übernimmt Bowlby die Leitung der Kinderabteilung der Londoner Tavistock Clinic und benennt diese in „Abteilung für Eltern und

Kind“ um, um die Bedeutsamkeit der Beziehung zwischen Eltern und Kind hervorzuheben. Er gründet eine Forschungsgruppe, deren Forschungsschwerpunkt auf den Reaktionen des Kindes auf die Trennung von der Mutter liegt. Dieser Forschergruppe tritt Mary Ainsworth im Jahr 1950 bei (vgl. Bretherton 1995/2011, S. 29ff). Im Jahr 1951 weist Bowlby in einem von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) in Auftrag gegebenen Bericht über das Schicksal heimatloser Kinder auf den Zusammenhang zwischen Entwicklung und Anwesenheit einer Bindungsperson hin, indem er aufzeigt, dass langfristige Entbehrung der Bindungsperson zu schwerwiegenden seelischen Schädigungen des Kindes führt. Seine Ausführungen basieren hierbei auf Diskussionen mit Fachleuten der Kinderbetreuung und der Erziehungsberatung in Europa – Frankreich, Niederlande, Schweden, Schweiz und England - sowie in den USA (vgl. Bowlby 1952).

Bowlby selbst bezeichnet seine Arbeiten zur Bindungstheorie als „Erkundung“ und formuliert Hypothesen, die in die Bindungstheorie münden und schließlich in den Folgejahren beispielsweise von Ainsworth und Klaus Grossmann überprüft werden (vgl. Bowlby 1995/2011, S.20). Im Jahr 1953 verlässt Bowlbys Mitarbeiterin Ainsworth London und begleitet ihren Mann nach Uganda. Sie beginnt dort unabhängig von Bowlby mit der Überprüfung dessen ethologisch begründeten Ideen, denen sie selbst zunächst kritisch gegenüber steht. Ainsworth beobachtet mehrere Kinder zwischen 15 Wochen und zwei Jahren gemeinsam mit den jeweiligen Müttern längsschnittlich im alltäglichen und damit vertrauten Umfeld und führt Interviews mit den Müttern, wobei sie sich auf die Entstehung und die Unterschiede im kindlichen Bindungsverhalten fokussiert (vgl. Bretherton 1995/2011, S.38f). In den 1960er Jahren beginnen Ainsworth und Bowlby wieder zu kooperieren. Bowlby stützt seine Ausführungen zunehmend auf empirische Befunde der Uganda-Studie sowie auf Ergebnisse der folgenden Ainsworth-Studie in Baltimore, die 1969 veröffentlicht werden (vgl. Bretherton 1995/2011, S.40f). Beide belegen einen Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität des Kindes und dem Interaktionsverhalten der Mutter sowie einer evolutionär und genetisch bedingten Bereitschaft von Säuglingen, Bindung zu ihren primären Bezugspersonen aufzubauen. Diese kulturübergreifenden zentralen Ergebnisse werden durch zahlreiche nachfolgende Untersuchungen, wie beispielsweise Ainsworth 1977, Grossmann et al. 2005, van IJzendoorn/Sagi-Schwartz 2008 bestätigt (vgl. Grossmann/Grossmann 2004/2012, S.84).

4.2 Bindung – Eine begriffliche Annäherung

Während frühere Theorien der Psychoanalyse, wie etwa von Sigmund Freud oder Melanie Klein, die Mutter-Kind-Beziehung auf Instinkte zurückführen, vertritt Bowlby eine andere Sicht und vollzieht erstmals den Schritt, die Bindung zwischen Mutter und Kind als ein eigenständiges „affektives Band“ zu sehen:

"Der Hunger des kleinen Kindes nach der Liebe und Gegenwart seiner Mutter ist so groß wie der Hunger nach Essen... Die Bindungstheorie gibt uns eine Sprache, in der der Phänomenologie von Bindungserfahrung volle Berechtigung gegeben wird. Bindung ist ein "primäres Motivationssystem" mit eigenen Funktionsmechanismen und einer Schnittstelle zu anderen Motivationssystemen." (Bowlby 1973 zit. nach Holmes 2006, S. 84)

Damit wendet sich Bowlby von der bisherigen psychoanalytischen Sichtweise ab, die sich lediglich mit dem inneren Phantasieleben von Kindern beschäftigt und dabei familiäre und interaktive Erfahrung außer Acht lässt (vgl. Bretherton 1995/2011, S.28; ausführlicher Holmes 2006; Dornes 2000 und 2004).⁸ Seine Beiträge werden deshalb „von Beginn an und durchgängig als direkte Kritik an einigen Grundprinzipien freudscher Theorie“ verstanden, so Stephen A. Mitchell (2003, S.127). Nach der Veröffentlichung von Bowlbys Bindungstheorie kommt es zu einem „dogmatischen Streit“ und zu starkem Widerwillen seitens einiger Mitglieder der britischen psychoanalytischen Gesellschaft (vgl. Bretherton 1995/2011, S.37).

Heute kann festgehalten werden, dass Bowlby mit der Bindungstheorie – gestützt durch die Bindungsforschung von Ainsworths – eine neue Sicht auf die Beziehungen zwischen Menschen begründet hat, die inzwischen als selbstverständlich gilt. Denn der Mensch wird als soziales Wesen begriffen, das von Anfang an auf Beziehungen zu vertrauten Personen angewiesen ist. Bowlby arbeitet in seiner Bindungstheorie fünf Postulate heraus, die für die Entwicklung der Bindungstheorie richtungsweisend sind und ebenso die entsprechenden Schwerpunkte der Bindungsforschung konstituieren. Diese Postulate werden hier zunächst nach Grossmann/Grossmann unter Bezugnahme auf Bowlby (2004/2012, S.70) überblicksartig dargestellt und in den folgenden Kapiteln näher ausgeführt:

1. Eine gesunde seelische Entwicklung des Kindes hängt ab von einer kontinuierlichen und feinfühligem Fürsorge durch Betreuungspersonen. (vgl. Kap. 4.4, Kap. 4.3.2)
2. Aus biologischen Gründen ist es erforderlich, dass eine Bindung zu mindestens einer erwachsenen Person aufgebaut wird, die als sicherheitsgebend empfunden wird. Das Bindungsverhaltenssystem ist damit gleichermaßen bedeutsam, wie die Verhaltenssysteme, die der Ernährung, der Sexualität und der Aggression dienen. (vgl. Kap. 4.4.1)
3. Bindung unterscheidet sich von anderen Beziehungen dadurch, dass bei Angst und Unsicherheit das Bindungsverhaltenssystem aktiviert und die Nähe der Bindungsperson gesucht wird. Das Explorationsverhalten wird eingestellt, bis das Sicherheitsgefühl wieder hergestellt ist. (vgl. Kap. 4.4.1, Kap. 4.3.1)

⁸ Die Person, die bisher isoliert betrachtet wurde, wird nun im Kontext ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen gesehen, womit an dieser Stelle auf das dritte Moment der personalen Pädagogik, die Relationalität (vgl. Kap. 3.2), verwiesen werden kann.

4. Die unterschiedlichen Qualitäten von Bindungen hängen davon ab, welches Maß an Sicherheit diese ermöglichen. (vgl. Kap. 4.4.4)
5. Die Bindungstheorie erklärt, ausgehend von der kognitiven Psychologie die frühe Entstehung von internalen Arbeitsmodellen, die auf gemachten Bindungserfahrungen basieren. (vgl. Kap.4.4.3)

4.3 Bindung als Basis für Exploration und Entwicklung

Bereits Säuglinge und Kleinkinder haben ein angeborenes Bedürfnis nach Bindung, weshalb Bindung als ein primäres Motivationssystem zu verstehen ist. Ebenso haben Kinder aber auch das Bedürfnis zu explorieren. Bindung und Exploration sind dabei eng miteinander verbunden. Damit Kinder sich die Welt aneignen und sich auf neue Umgebungen einlassen können, müssen sie sich sicher und geborgen fühlen. Darüber hinaus ist Bindung auch eine wesentliche Grundlage für eine gesunde kindliche Entwicklung. Durch den Eintritt in die Kindertageseinrichtung ist das Kind jedoch mit zahlreichen neuen Gegebenheiten und fremden Personen konfrontiert. Bindung erscheint damit in zweierlei Hinsicht relevant für den Übergang von der Familie in die Kita. Erstens: Das Kind kommt in eine Situation völliger Fremdheit. Zweitens: Es ist noch nicht Teil der Gemeinschaft und kann damit in der Regel auch nicht auf tragfähige Beziehungen innerhalb der Einrichtung zurückgreifen. In diesem Kapitel wird davon ausgehend zunächst geklärt, warum der Aufbau tragfähiger Beziehungen im Rahmen der Übergangsphase zu berücksichtigen ist. Hierfür gilt es folgende Frage zu beantworten: Welche Bedeutung hat Bindung für die Exploration sowie für die Entwicklung eines Kindes?

4.3.1 Bindung und Exploration

Voraussetzung für die Aktivierung dieses angeborenen Explorationsverhaltens ist dabei, dass die physiologischen Bedürfnisse des Säuglings oder Kleinkinds erfüllt sind und sich das Kind sicher und geborgen fühlt. Das bedeutet, dass Bindung und Sicherheit die Basis für die Aktivierung des kindlichen Erkundungsdrangs sind (vgl. GAIMH 2008, S. 16).

Dieser Zusammenhang zwischen Bindung und Exploration wird bereits von Ainsworth folgendermaßen beschrieben: "Explority behavior is antithetical to attachment behavior (...)" (Ainsworth et al. 1978, S.279). Den Gegensatz der beiden Verhaltenssysteme erklärt sie damit, dass Explorationsverhalten das Kind üblicherweise von der Bezugsperson weg führt, um die Umgebung zu erkunden. Sobald das Kind jedoch unsicher wird, aktiviert es sein Bindungssystem und beendet die Exploration.

Grossmann und Grossmann (2004/2012, S.137) nennen diesen Zusammenhang „Bindungs-Explorations-Balance“ (vgl. Abb. 3 und beschreiben ihn folgendermaßen: „Das Bindungsverhaltenssystem und das Explorationsverhaltenssystem sind wie eine Wippe miteinander verbunden. Wenn ein System aktiviert ist, ist das andere deaktiviert.“

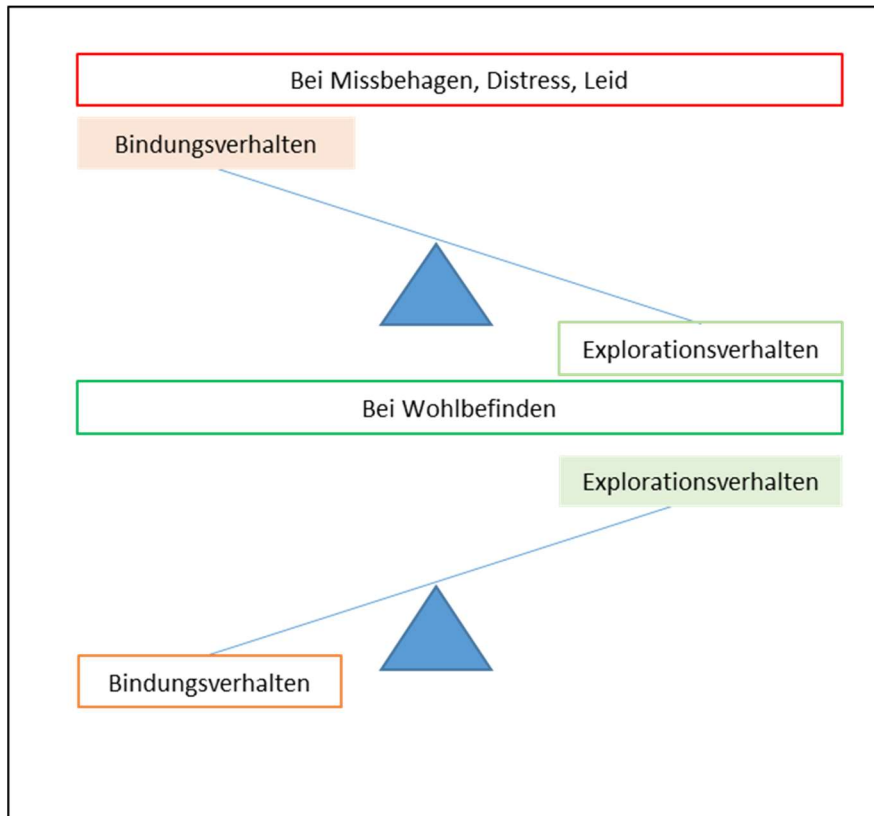


Abb. 3: Die Bindungs-Explorations-Balance nach Grossmann und Grossmann (2004/2012, S.137)

Bindung ist also als Voraussetzung für Exploration zu sehen oder anders ausgedrückt, das Kind kann seiner natürlichen Neugier nur nachgehen, wenn es sich sicher fühlt. Die vertraute Bezugsperson wird deshalb auch als „sichere Ausgangsbasis“ (engl. „secure-base“, Ainsworth et al. 1978, S.255) oder „sicherer Hafen“ (engl. „Secure Haven“, Ainsworth et al. 1978, S.264) bezeichnet. Von dieser sicheren Basis ausgehend, kann das Kind die Welt erkunden (vgl. Ainsworth et al. 1978, S.255f). Hat ein Kind keine Bezugsperson in seiner Nähe und befindet es sich in einer reizreichen, beispielweise neuen Umgebung, so hat es einen erhöhten Bedarf an Sicherheit. Das Kind ist dann zunächst damit beschäftigt, Sicherheit herzustellen, was dazu führt, dass es das Explorationsverhalten einstellt oder gar nicht erst beginnt, seine Umgebung zu erkunden (vgl. Schölmerich/Lengning 2008, S.203).

Wenngleich Kinder also grundsätzlich bestrebt sind, die Welt zu erkunden, so gehen sie hierbei doch ganz unterschiedlich vor. Axel Schölmerich und Anke Lengning (2008, S.200f) liefern

einen Systematisierungsversuch zu den verschiedenen Herangehensweisen des kindlichen Explorierens. Eine Variante ist die Gliederung ausgehend vom Grad der Annäherung an ein interessierendes Objekt:

- Die *distale Exploration* erfordert keinen direkten Kontakt mit dem Objekt. Es handelt sich beispielsweise um eine visuelle Erkundung. Je nach Reizobjekt kann diese jedoch auch auditiv sein.
- Von einer *proximalen Exploration* hingegen spricht man, wenn manipulative oder taktile Handlungen am Reizobjekt durchgeführt werden.

Neben dieser Einteilung können Explorationsformen aber auch anhand von Explorationsmodalitäten – visuelle, taktile, manipulative und epistemische Exploration – unterschieden werden (vgl. Keller/Boigs 1989; Keller et al. 1987 zit. nach Schölmerich/Lengning 2008, S. 200). Eine weitere Möglichkeit ist es, das Explorationsverhalten in Abhängigkeit von verschiedenen Stimuli – Personen oder Gegenstände – zu kategorisieren (vgl. Kagan et al. 1984; Garcia Coll et al. 1984 zit. nach Schölmerich/Lengning 2008, S. 200). Es wird deutlich, dass Exploration viele Facetten hat, die beispielweise für eine beobachtende erwachsene Person nicht immer auf den ersten Blick zu erkennen sind

Dies ist vor dem Hintergrund relevant, dass bereits Bowlby darauf hinweist, dass die Unterstützung der Kinder in ihrem Explorationsverhalten bedeutsam für die kindliche Entwicklung ist: *„Die Anerkennung der Bindungsbedürfnisse eines Kindes durch die Eltern muss durch die Anerkennung seines Explorationsbedürfnisses ergänzt werden, damit es allmählich seine Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen ausweiten kann“* (Bowlby, 1987/2003, S.58)

Kinder sollen also ausgehend von einer sicheren Basis auch die notwendige Freiheit, den Zusppruch und die Möglichkeiten erhalten, die Welt zu erkunden und sich in dieser auszuprobieren. Schölmerich und Lengning weisen hierbei darauf hin, dass Müttern und Vätern bei der Erfüllung dieser beiden Bedürfnisse nach Bindung und Exploration eventuell unterschiedliche Rollen zukommen (vgl. Schölmerich/Lengning 2008, S.208). Lieselotte Ahnert fasst dies folgendermaßen zusammen: *„Während die Mütter emotionale Zuwendung und Mitgefühl repräsentieren, können Väter Modelle für aktives Erkunden, Konflikt- und Problemlösen sein“* (Ahnert, 2010, S.84). Diese Unterschiede beschreiben auch Klaus und Karin Grossmann ausgehend von den Ergebnissen unterschiedlicher Studien sowie auf Basis eigener Untersuchungen (ausführlich in Grossmann/Grossmann 2004/2012, S.233ff), wobei in diesem Zusammenhang der Hinweis wichtig erscheint, dass auch die Mütter in der Lage sind, das Explorationsverhalten der Kinder zu unterstützen. Eine Aufteilung der Rollen wird jedoch als Zugewinn für das Kind sowie als Entlastung für die Mutter beschrieben (vgl. Grossmann/Grossmann, 2004/20012, S.233).

4.3.2 Bindung und Entwicklung

Um die Bedeutung sozial-emotionaler Zuwendung für die frühkindliche Entwicklung zu erläutern, verweist Ahnert (2010, S.8ff) auf die sogenannten „Wilden Kinder“. Hierbei berichtet sie von Kindern, die unter wilden Tieren aufgewachsen sind, wodurch sich deren Verhaltensweisen und ihre grundlegenden Körperfunktionen entsprechend verändert und dem Leben in der Wildnis angepasst haben. Ein anderes Kind, das eingesperrt und ohne jegliche Art von Kontakten zu Tieren oder Menschen aufwuchs, konnte die Entwicklungsdefizite nicht aufholen. Im Gegensatz dazu zeigte ein Kind, das mit seiner gehörlosen Mutter eingesperrt war, enorme Entwicklungsschritte in allen Bereichen. Der Grund für diese rasche Entwicklung wird darin gesehen, dass dieses Kind emotionale Zuwendung erfahren hat und in Interaktion – wenn gleich nicht sprachlich – mit einer Bindungsperson aufgewachsen ist.

„Das Fazit all dieser Schicksale von Wilden Kindern läuft wohl insgesamt darauf hinaus, dass die Entbehrung menschlichen Umgangs kein ungebundenes und autonomes Wesen entstehen lässt [...]. Ohne Betreuung und soziale Kontakte durch andere Menschen wird aus einem Säugling offenbar kein richtiger Mensch“ (Ahnert 2010, S.12).

Dass Bindung und die damit verbundenen sozial-emotionalen Erfahrungen eine gesunde kindliche Entwicklung bedingen, belegen ebenso Erkenntnisse der Hirnforschung. Denn im Falle von mangelnder positiver Bindungserfahrung und fehlender Stimulation im Rahmen emotionaler Beziehungen entwickeln sich die Strukturen im Gehirn nur unzureichend (vgl. Becker-Stoll 2007, S.26). Zudem wirken sich sichere Bindungserfahrungen auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen aus. Kinder mit sicheren Bindungen zeigen mit zwei Jahren eine höhere soziale wie auch kommunikative Kompetenz als Kinder, die keine sichere Bindung zu einer oder mehreren Bezugspersonen haben. Darüber hinaus sind sie besser in der Lage bei Konflikten und Problemen, die es zu lösen gilt, auf soziale Ressourcen zurückzugreifen. Auch im Kindergarten und in der Schule sind Kinder mit positiven und sicheren Bindungserfahrungen kompetenter in Belangen des sozialen Miteinanders. Sie haben dadurch weniger Schwierigkeiten, Teil einer Klassengemeinschaft zu sein und Vertrauensbeziehungen, wie Freundschaften, aufzubauen und aufrechtzuerhalten (vgl. Becker-Stoll 2007, S. 27)

Die frühe Bindungsqualität hat jedoch nicht nur Konsequenzen für Verhalten und Befinden im Kindes- und Jugendalter, sondern sie hat ebenso weitreichende Folgen für die emotionale und soziale Entwicklung bis ins Erwachsenenalter. Frühe Bindungserfahrungen wirken sich insbesondere auf das Selbstkonzept, die Problembewältigung und die Beziehungsgestaltung im Erwachsenenalter aus (vgl. Schleifer 2009, S.44; Näheres zum Zusammenhang von Bindungsqualität und Psychopathologie findet sich ebenfalls bei Schleifer 2009).

4.4 Entstehung von Bindung

Damit Kinder sich ausgehend von einem Gefühl der Sicherheit in der Kindertageseinrichtung zunehmend ihrem Explorationsbedürfnis widmen und sich gesund entwickeln können, ist es bedeutsam, dass sie im Rahmen ihres Eingewöhnungsprozesses tragfähige Beziehungen zu mindestens einer erwachsenen Person in der Kindertageseinrichtung aufbauen. Entsprechend wird in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, wie Bindung überhaupt entsteht. Hierbei wird sowohl die Rolle des Kindes, als auch die des oder der entsprechenden Erwachsenen beleuchtet. Wenngleich die herangezogenen bindungstheoretischen Erkenntnisse sich dabei vor allem auf die Bindung zwischen Kind und Mutter beziehen, stellen sie eine fundierte Grundlage dar und liefern zentrale Hinweise darauf, wie die pädagogische Fachkraft das eigene Handeln im Eingewöhnungsprozess pädagogisch professionell gestalten und die eigene Rolle hierbei reflektieren kann. Genauer wird auf den Aufbau von Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie in Kap. 6.1 eingegangen.

Auch die in diesem Kapitel dargestellten Erkenntnisse zu internalen Arbeitsmodelle sowie zur Klassifikation von Bindungsmustern können der Frühpädagogin als Hintergrundwissen im Zuge des Eingewöhnungsprozesses eines neuen Kindes dienlich sein, um das Verhalten des Kindes adäquat einschätzen zu können.

4.4.1 Kindliches Bindungsverhalten – Das Kind als aktiver Gestalter

Es herrscht Konsens darüber, dass Bindung nicht angeboren ist. Vielmehr wird die erste Bindung eines Kindes zu der Person aufgebaut, die es in den ersten Lebensmonaten überwiegend pflegt und sich ihm intensiv und aufmerksam zuwendet. Der Säugling entwickelt also Bindungen zu vertrauten Personen, die sich kontinuierlich um die Befriedigung seiner Bedürfnisse kümmern. Dies wird von Dornes (2000, S.44) folgendermaßen zusammengefasst: *„Aus den interaktiven und kommunikativen Erfahrungen, die der Säugling mit seinen Betreuungspersonen im Laufe des ersten Lebensjahres macht, resultiert schließlich ein Gefühl der Bindung oder Gebundenheit, das je nach Erfahrung verschiedene „Färbungen“ annehmen kann, die als unterschiedliche Qualitäten von Bindung betrachtet werden.“*

Bowlby beschreibt, dass Bindung zwischen Personen entsteht, die Trost und Unterstützung suchen und Personen, die beides geben können. Kommt beispielsweise ein Kind in eine Situation, die es irritiert oder die Angst auslöst, sucht es Schutz bei seiner Bindungsperson. Bindung wird deshalb als eine Überlebensfunktion, die Schutz in einer belastenden Situation herbeiführen soll, bezeichnet (vgl. Bowlby 1995/2011, S.21).

Kinder können mehrere Bindungen parallel aufbauen und aufrechterhalten (vgl. Holodynski 2008, S.113). Oft haben sie Bindungen zur Mutter, zum Vater sowie zu Großeltern; aber auch zu betreuenden Personen außerhalb der Familie, wie beispielweise einer Frühpädagogin (vgl. Kap. 6.1) oder Tagesmutter. Wenngleich mehrere Bindungen parallel bestehen, so ist bei diesen in der Regel eine Hierarchie gegeben, denn die Bindungsbeziehungen unterscheiden sich hinsichtlich der Qualität. Die engste Bindung wird hierbei als „primäre Bindung“ bezeichnet und wird vom Kind meist zu der Person entwickelt, die es am intensivsten betreut – meist Mutter, Vater oder ein „Elternersatz“. Je stärker sich ein Kind unwohl oder unsicher fühlt, desto intensiver sucht es die Nähe seiner primären Bindungsperson (vgl. Howes/Spieker 2008, Grossmann/Grossmann 2004/2012 S.71). Die Fähigkeit, Bindung(en) aufbauen zu können, ist ein Merkmal psychischer Gesundheit (vgl. Bowlby 1995/2011, S.21). Darüber hinaus ist der Aufbau dieser ersten Bindung eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit (vgl. Ahnert 2010, S.43). Dem Kind kommt dabei eine aktive Rolle zu, was im Folgenden näher thematisiert wird.

Kinder sind zur Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse ebenso auf erwachsene Bezugspersonen angewiesen, wie zur Befriedigung ihrer physiologischen Bedürfnisse. Dennoch sind Kinder beim Aufbau von Bindungen nicht passiv, vielmehr sind sie von Geburt an aktiv an diesem Prozess beteiligt. Dies äußert sich insbesondere durch das sogenannte Bindungsverhalten. Das Bindungsverhaltenssystem ist ein biologisch fundiertes Verhaltenssystem (vgl. Schleifer 2009, S.42), welches ebenso wie das Explorationsverhaltenssystem (vgl. Kap. 4.3.1), von Geburt an gegeben ist und dazu führt, dass Kinder in Situationen der Fremde oder Angst ein Verhalten äußern, welches anzeigt, dass sie Schutz durch körperliche Nähe und Zuwendung von nahestehenden Personen brauchen. Das Bindungsverhaltenssystem ist also ein „(...) motivgeleiteter, zielorientierter Steuerungsmechanismus für Verhaltensweisen, die Nähe zur Bindungsperson herstellen.“ (Becker-Stoll/Grossmann 2002 zit. nach Grossmann/Grossmann 2004/2012, S.75)

Das Bindungsverhalten, das nach Einschätzung des Kindes zur Folge hat, dass es eine tröstende Zuwendung durch eine vertraute Person erfährt, kann in Signalverhaltensweisen – z.B. Weinen, Schreien, Anlächeln, Vokalisieren oder Anblicken – und Annährungsverhaltensweisen – Nachfolgen, Nähe herstellen oder Suchen – unterteilt werden (vgl. Kißgen 2009, S.92). Die erregende Irritation und das entsprechend geäußerte Bindungsverhalten lassen erst nach, wenn sich das Kind wieder geborgen und sicher fühlt (Becker-Stoll 2009, S.160f, Rauh 2002, S.197, Bowlby 1986, S. 281). Die erwachsene Bezugsperson wird aufgrund dessen als „sichere Basis“ beschrieben, die dafür Sorge trägt, dass das Kind bei Verunsicherung das innere Gleichgewicht (wieder-)herstellen kann (vgl. Kap. 4.3.1).

Diese sichere Basis ist der Ausgangspunkt für exploratives Verhalten und damit für die Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt (vgl. Grossmann et al. 2003, S.230, Rauh 2002, S.197, Bowlby 1986, S. 198):

Bowlby fasst sein Verständnis von Bindungsverhalten folgendermaßen zusammen:

„Unter Bindungsverhalten wird, kurz gesagt, jede Form des Verhaltens verstanden, das dazu führt, dass eine Person die Nähe eines anderen differenzierten und bevorzugten Individuums, das gewöhnlich als stärker und/oder klüger empfunden wird, aufsucht oder beizubehalten versucht. Wenngleich das Bindungsverhalten während der Kindheit besonders deutlich sichtbar ist, wird angenommen, dass es für den Menschen von der Wiege bis zum Grab charakteristisch ist.“ (Bowlby 1982, S.159f, zit. nach Kißgen 2009, S. 93)

Das Bindungsverhalten von Säuglingen und Kleinkindern richtig zu deuten, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, deren Bedürfnisse adäquat erfüllen zu können. Sowohl Betreuungspersonen im familiären Umfeld, als auch in Kindertageseinrichtungen müssen hierfür in der Lage sein, situativ zu erkennen, dass ein Kind ein Bindungsbedürfnis hat. Um zu klären, welche unterschiedlichen Signalverhaltensweisen Kinder hierbei zeigen können, hat Ahnert folgende vier Verhaltensdimensionen definiert (Ahnert 2008a, S.67ff):

- *Nähe suchen* ist ein typisches Bindungsverhalten, welches sich durch Anklammern und Suche nach Körperkontakt äußert. Häufig zeigt sich das Bedürfnis nach Nähe bei der Trennung von der Bezugsperson durch akustische Signalisierung.
- *Vermeiden* bezeichnet ein Verhaltensmuster, das den Interaktionspartner abweist. Beispielsweise wird der Blickkontakt oder die Ansprache über Abwendung vermieden.
- *Ambivalenz* ist ein Muster, welches eine Unentschlossenheit des Kindes zwischen Nähe suchendem Verhalten und Vermeidungstendenzen zeigt.
- *Desorganisation* zeichnet sich dadurch aus, dass sie von den bekannten Bindungsbeziehungen abweicht. Dies äußert sich beispielsweise durch nicht logisch nachvollziehbare Bewegungsabfolgen oder widersprüchliches und gegensätzliches Verhalten.

Während *Vermeiden* sowie die *Ambivalenz* zwar als weniger optimale Mutter-Kind-Beziehung einzustufen sind, sich aber beide noch im Normbereich befinden, beschreibt *Desorganisation* eine Bindungsstörung. Diese Verhaltensweisen sind ebenfalls in Bezug auf die Klassifikation von Bindungsmustern relevant (vgl. Kap. 4.4.4).

4.4.2 Relevanz von Feinfühligkeit –

Eltern bzw. Erwachsene als feinfühligkeitspartner

Befunde der Untersuchungen von Ainsworth und Kollegen aus dem Jahr 1978 weisen darauf hin, dass neben dem Bindungsverhalten des Kindes auch die Feinfühligkeit der erwachsenen Bezugspersonen im Umgang mit dem Säugling oder Kleinkind für den Aufbau von Bindung relevant ist. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von mütterlicher Feinfühligkeit, die sie anhand folgender fünf Punkte definieren (vgl. Ainsworth et al. 1978, S.142):

- Die Mutter ist in der Lage die Perspektive des Kindes einzunehmen.
- Die Mutter ist in der Lage die kindlichen Signale hinsichtlich seines Befindens adäquat zu interpretieren und reagiert prompt und angemessen auf diese.
- Die Mutter geht auf die kindlichen Bedürfnisse ein und erkennt die Kommunikation des Kindes an, indem sie angemessen mit ihm interagiert.
- Die Mutter interpretiert die kindlichen Signale nicht vor dem Hintergrund eigener Wünsche, Interessen und Bedürfnisse.
- Die Reaktionen der Mutter auf das kindliche Verhalten sind angemessen und entsprechen der Entwicklung des Kindes.

Nach Ainsworth und Kollegen impliziert Feinfühligkeit neben der Wahrnehmung und adäquaten Interpretation von kindlichen Signalen also auch die Fähigkeit, prompt und angemessen auf diese zu reagieren.

Das Forscherehepaar Mechthild und Hanus Papoušek (vgl. Papoušek/Papoušek 1987, S.669ff, Papoušek/Papoušek 2002, S. 183ff) kommt nach Verhaltensbeobachtungen zu der Erkenntnis, dass Mütter, aber auch Väter und andere Betreuungspersonen, in der Lage sind, in einer Art und Weise mit Säuglingen in Dialog zu treten, die den kindlichen Fähigkeiten entspricht. Für diese intuitive Kommunikation Erwachsener mit Säuglingen werden davon ausgehend folgende Sprechverhaltensweisen bestimmt:

- kurze Äußerungen
- hohe Tonfrequenz
- bestimmte Sprachmelodie
- häufige Wiederholungen von Lauten, Worten oder Sprachmustern
- Veränderung der Mimik
- anhaltender Blickkontakt zwischen Bezugsperson und Säugling

Darüber hinaus nehmen Erwachsene häufig automatisch eine Distanz des Augenabstands von ca. 23 Zentimetern zu Säuglingen ein, was exakt deren Sehvermögen entspricht. All diese Besonderheiten in der Interaktion mit Säuglingen werden allerdings unbewusst praktiziert.

Ebenso sind sie nicht abhängig von einer bestimmten Kulturzugehörigkeit, weshalb das Ehepaar Papoušek von „*Intuitive Parenting*“ (übersetzt: Intuitiver elterlicher Kompetenz) spricht und davon ausgeht, dass dieses Verhalten biologisch determiniert und damit angeboren ist.

Entsprechend sind Eltern, aber auch andere Erwachsene, in der Lage in einer Art und Weise mit Säuglingen zu interagieren, die deren Fähigkeiten und Bedürfnissen entspricht.

Marinus van IJzendoorn und Kolleginnen veröffentlichen im Jahr 1995 eine Übersichtsarbeit in Verbindung mit einer Meta-Analyse zu 16 Interventionsstudien, in der sie der Frage nachgehen, ob Veränderungen in Bezug auf die mütterliche Feinfühligkeit sowie hinsichtlich der mütterlichen Vorstellungen von Bindung sich auf die Mutter-Kind-Bindung auswirken. Sie identifizieren hierbei zwar einen Zusammenhang zwischen elterlicher Feinfühligkeit und sicherer Bindung des Kindes, weisen aber ebenso darauf hin, dass Feinfühligkeit weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für eine sichere Bindung des Kindes ist:

„Some studies were able to enhance attachment security without changing sensitivity (not necessary condition), whereas other studies effected increased sensitivity without accompanying improvement of infant attachment security (not a sufficient condition). (van IJzendoorn et al. 1995, S.244f)

Auch die multizentrische Studie des National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), mit einer Stichprobengröße von über 1000 Kindern und deren Familien, kommt 1997 zu dem Ergebnis, dass die mütterliche Feinfühligkeit im häuslichen Umfeld die Bindungsqualität von Kindern wesentlich beeinflusst. Ebenso ist nach diesen Ergebnissen das psychische Befinden der Mutter entscheidend (vgl. Dornes 2004, S.70). Eine Meta-Analyse zu insgesamt 66 Studien durch De Wolff und van IJzendoorn, die im Jahr 1997 veröffentlicht wurde, rekurriert ebenfalls darauf, dass Feinfühligkeit im Sinne von angemessener und prompter Reaktion auf die kindlichen Bedürfnisse einen Einfluss auf die Entstehung einer sicheren Bindung hat (vgl. De Wolff/van IJzendoorn 1997, S.584). Allerdings identifiziert diese Meta-Analyse auch einen Einfluss weiterer elterlicher Verhaltensweisen auf die Eltern-Kind-Bindung. Davon ausgehend formulieren De Wolff und van IJzendoorn zunächst folgende vier Hauptkategorien (vgl. De Wolff/van IJzendoorn 1997, zit. nach Lohaus et al. 2008, S.154):

- *Sensitivität* oder *Feinfühligkeit* in Anlehnung an Ainsworth
- *Reaktionskontiguität*: Promptheit und Häufigkeit der Reaktion auf kindliches Verhalten
- *Qualität und Quantität physischen Kontaktes*: Gestaltung des Körperkontaktes mit dem Kind
- *Kooperation*: Angemessenheit und Art der Eingriffe durch die Bezugsperson

Sie stellen schließlich fest, dass das Sensitivitätskonstrukt stärker mit der Bindungssicherheit des Kindes korreliert ($r=.22$), als die drei weiteren Hauptkategorien – Reaktionskontiguität, Qualität und Quantität physischen Kontakts, Kooperation (zwischen $r=.09$ und $r=.13$) (vgl. De Wolff/van IJzendoorn 1997, zit. nach Lohaus et al. 2008, S.154f).

In einem zweiten Schritt fügen De Wolff und van IJzendoorn schließlich fünf Kategorien hinzu, da nicht alle untersuchten Aspekte der analysierten Untersuchungen den Hauptkategorien zugeordnet werden konnten.

„Dabei handelt es sich um die Kategorien:

- (a) *Verhaltenssynchronie*, d.h. das Ausmaß reziproker Beziehungen zwischen Kind und Bezugsperson,
- (b) *Gegenseitigkeit*, d.h. das Ausmaß positiver Interaktionen mit gemeinsamer Ausrichtung und positivem Affekt,
- (c) *Unterstützung*, d.h. das Ausmaß des verfügbaren und aufmerksamen Auftretens der Bezugsperson dem Kind gegenüber und der Einsatz von unterstützenden Handlungen,
- (d) *Positive Einstellung zum Kind*, d.h. das Ausmaß des positiven und negativen Ausdrucks der Bezugsperson dem Kind gegenüber und
- (e) *Stimulationsausmaß*, d.h. Ausmaß und Anzahl aller Interaktionen der Bezugsperson dem Kind gegenüber.“ (De Wolff/van IJzendoorn, zit. nach Lohaus et al. 2008, S.155)

Beachtlich ist hierbei vor allem der Befund, dass die Kategorien Verhaltenssynchronie ($r=.26$) und Gegenseitigkeit ($r=.32$) stärker mit der Bindungssicherheit korrelieren als die Sensitivität (oder Feinfühligkeit) (vgl. De Wolff/van IJzendoorn, zit. nach Lohaus et al. 2008, S.155). Lohaus und Kolleginnen weisen ausgehend von diesen Ergebnissen darauf hin, dass eine Fokussierung auf die Feinfühligkeit der Bezugsperson mit Hinblick auf den Aufbau einer sicheren Bindung zu kurz greift. Vielmehr sollte von einem mehrdimensionalen Konstrukt ausgegangen werden. Weiter bemerken sie die Bedeutsamkeit des kindlichen Temperaments (vgl. De Wolff/van IJzendoorn, zit. nach Lohaus et al. 2008, S.155).

4.4.3 Internale Arbeitsmodelle

Die Entstehung von Bindung findet insbesondere in Bezug auf die Phase der frühen Kindheit Beachtung. Ebenso unbestritten ist, dass Bindung als sicherheitsstiftende Basis auch im Jugend- und Erwachsenenalter eine zentrale Rolle spielt:

„Wir alle sind, von der Wiege bis zum Grab, am glücklichsten, wenn unser Leben wie eine Serie von langen oder kurzen Ausflügen um die sichere Basis, die unsere Bezugspersonen bieten, organisiert ist“ (John Bowlby 1988 zit. nach Holmes 2006, S. 81).

Davon ausgehend stellt sich die Frage, ob frühe Bindungserfahrungen Konsequenzen für Bindungsbeziehungen im weiteren Leben haben und wenn ja, welche. Aufschluss darüber gibt Bowlbys Konzept „interner Arbeitsmodelle“. Dieses bezeichnet den Zusammenhang zwischen Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit und der Art und Weise, wie sich Beziehungen zu nahestehenden Personen in der späten Kindheit, in der Jugend und im Erwachsenenalter repräsentieren (vgl. Becker-Stoll 2007, S.27). Hier soll zunächst geklärt werden, was genau unter internen Arbeitsmodellen zu verstehen ist und wie diese entstehen.

Bowlby (vgl. 1995/2011, S.23) weist darauf hin, dass sich aufgrund von Erfahrungen bis zum fünften Lebensjahr ein internes Arbeitsmodell von der primären Bezugsperson herausbildet, das Vorstellungen über deren Interessen, Stimmungen und Absichten impliziert. Parallel bildet das Kind ein komplementäres Modell von sich selbst aus. Das Zusammenspiel dieser Modelle wird als internes Arbeitsmodell bezeichnet und steuert insbesondere das kindliche Bindungs- und Explorationsverhalten (vgl. Becker-Stoll/Grossmann 2002, zit. nach Grossmann/Grossmann 2004/2012, S.76).

Funktion dieses Konstrukts ist es, die Wirklichkeit vorwegzunehmen, indem das Kind das eigene Handeln – in diesem Sinne das Bindungsverhalten – sowie die Reaktionen der erwachsenen Bindungsperson einschätzen, vorhersehen und planen kann. Entsprechend führt Bowlby den Begriff des „Modells“ bereits mit der frühen Formulierung der Bindungstheorie ein. Das Kind konstruiert also erfahrungsbasiert eine Vorstellung – oder ein Modell – von sich und der erwachsenen Bezugsperson und kann sein Interaktionsverhalten entsprechend daran ausrichten, wobei unterschiedliche Bindungspersonen eine unterschiedliche Anpassung erfordern (vgl. Fremmer-Bombik 1995/2011, S.110). Eine Forschergruppe um Mary Main macht das interne Arbeitsmodell im Jahr 1985 schließlich der empirischen Forschung zugänglich. Seit dieser Zeit werden diese internen Repräsentationen von Bindung insbesondere in Längsschnittstudien untersucht (vgl. Fremmer-Bombik 1995/2011, S. 110)

Interne Arbeitsmodelle implizieren zusammengefasst internalisierte *„Gefühle, Wissen und Vorstellungen über sich und die Bindungsperson inklusive der Erwartungen, wie die Bindungsperson auf die eigenen Bindungs- und Explorationswünsche reagieren wird“* (Becker-Stoll/Grossmann 2002, zit. nach Grossmann/Grossmann 2004/2012, S.76). Sie repräsentieren damit bisherige Bindungspersonen, ohne dass diese anwesend sein müssen, weshalb ihnen im Eingewöhnungsprozess eine zentrale Bedeutung zukommt.

4.4.4 Klassifikation von Bindungsmustern

Ausgehend von der Bindungstheorie können internale Arbeitsmodelle und Bindungsmuster nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da sie miteinander verbunden sind. Bindungsmuster und das jeweils mit diesen assoziierte kindliche Verhalten gegenüber der primären Bindungsperson entstehen schließlich auf Basis der mentalen Repräsentation, die das Kind von sich selbst sowie von der jeweiligen Bindungsperson gebildet und internalisiert hat.

Bereits die Uganda-Untersuchung, die Ainsworth in der Mitte der 1950er Jahre durchführt, liefert eine erste Klassifikation kindlichen Bindungsverhaltens. Es werden drei Gruppen definiert: *„sicher gebundene Kinder, die wenig schrien, unsicher gebundene Kinder, die mehr schrien, und noch nicht gebundene Kinder, die noch nicht spezifisches Bindungsverhalten gegenüber der Mutter zeigten“*. Im Rahmen der späteren Baltimore-Studie stellen Ainsworth und Kollegen bei ihren Hausbesuchen fest, dass das kindliche Bindungsverhalten nur sehr moderat aktiviert wird, wenn das Kind sich in einer gewohnten Umgebung mit vertrauten Personen befindet. Sie entwickeln ausgehend von dieser Erkenntnis deshalb ein Verfahren zur Aktivierung des kindlichen Bindungsverhaltens, mit dem Ziel Bindungsverhaltensmuster von Kindern zu erfassen und zu klassifizieren. Das daraus resultierende standardisierte Verfahren wird als „Fremde Situation“ oder „Fremde-Situationstest“ bezeichnet, wobei es sich um eine Laborsituation handelt, in der einjährige Kinder mit möglichst vielen unbekannten Aspekten – Gebäude, Raum, Materialien und schließlich Personen – konfrontiert werden (vgl. Grossmann/Grossmann 2004/2012, S. 136f). In der „Fremden Situation“ wird ausgehend von der standardisierten Beobachtung *„(...) die Fähigkeit des Kindes beurteilt, seine anwesende Bezugsperson zur Regulation des aktivierten Bindungsverhaltenssystems zu nutzen“* (Kißgen 2009, S.91).

Der Ablauf ist so gestaltet, dass das Kind in acht Episoden zunehmend Fremdheit erlebt und zweimal kurz von der Mutter getrennt wird (vgl. Ainsworth/Bell 1970/2003, S.49ff im Orig.). Der Ablauf dieser „Fremden Situation“ ist in Tab. 2 dargestellt.

Episode	im Raum anwesende Personen	Dauer	standardisierter Ablauf
1	Versuchsleiter, Mutter, Kind	30 Sek.	Einführung (in den Beobachtungsraum führen)
2	Mutter, Kind	3 Min.	Mutter liest, Kind spielt
3	Mutter, Kind, Fremde	3 Min.	Fremde nähert sich nach 2 Minuten dem Kind
4	Fremde, Kind	3 Min. oder weniger	erste Trennung
5	Mutter, Kind	3 Min. oder länger	erste Wiedervereinigung
6	Kind alleine	3 Min. oder weniger	zweite Trennung
7	Fremde, Kind	3 Min. oder weniger	Fortführung
8	Mutter, Kind	3 Min.	zweite Wiedervereinigung

Tab. 2 Der Ablauf der „Fremden Situation“ nach Ainsworth et al. 1978 (zit. nach Zweyer 2006, S.9)

Neben der „Fremden Situation“ gibt es einige weitere anerkannte Verfahren zur Diagnose von Bindungsmustern, wobei sich die meisten Verfahren auf eine andere Altersklasse beziehen (vgl. z.B. Kißgen et al 2009, S.85ff). Der „Attachment-Q-Sort“ (AQS) (vgl. Kap. 6.1.1), dient der Bestimmung von Bindungsmustern bei Kleinstkindern. Er fokussiert aber entgegen der „Fremden Situation“ weniger die Trennung von der Bindungsperson, als vielmehr das kindliche Verhalten gegenüber dieser im Alltag. Das Adult Attachment Interview (AAI) bezieht sich beispielsweise auf die Erhebung der Verarbeitung kindlicher Bindungserfahrungen im Erwachsenenalter.

Ainsworth und Kollegen definieren auf ihre Forschungsergebnisse rekurrierend drei Formen kindlicher Bindungsqualität: sichere Bindung (Group B), unsicher-vermeidende Bindung (Group A) und unsicher-ambivalente Bindung (Group C) (vgl. Ainsworth et al. 1978, S.310ff), womit die ursprüngliche Einteilung nach den Ergebnissen der Uganda-Studie eine Konkretisierung erfahren hat. Mary Main und Kollegen identifizieren zudem ein weiteres Bindungsmuster: die desorganisierte/desorientierte Bindung (Group D). Welche kindlichen Verhaltensmerkmale zur jeweiligen Klassifikation führen, wird im Folgenden beschrieben:

MERKMALE SICHERER BINDUNG (GROUP B)

Als sicher gebunden klassifizieren Ainsworth und Kollegen die Kinder, die ihre Mutter während ihrer Abwesenheit augenscheinlich vermissen und bei ihrer Wiederkehr ihre Nähe suchen. Diese Kinder sind insgesamt positiv und unbelastet im Umgang mit ihrer Mutter und nutzen diese als sichere Ausgangsbasis für Exploration in einer ungewohnten Umgebung. Ainsworth und Kollegen (vgl. Ainsworth et al. 1978, S.311ff) nennen drei Verhaltensweisen, die Kinder mit einer sicheren Mutter-Kind-Bindung (Group B) von unsicher gebundenen Kindern (Group C und A) unterscheiden:

- Kinder mit einer sicheren Bindung zur primären Bezugsperson sind im Alter von einem Jahr bereits stärker „sozialisiert“ als unsicher gebundene Kinder. Dies bedeutet, dass sie gegenüber der primären Bezugsperson kooperativer sind und eher die Bereitschaft zeigen, ihren Anweisungen zu folgen.
- Kinder mit einer sicheren Bindung zur primären Bezugsperson gehen offener auf fremde Erwachsene zu als unsicher gebundene Kinder. Sie zeigen auch gegenüber relativ Unbekannten ein kooperativeres Verhalten.
- Kinder mit einer sicheren Bindung zur primären Bezugsperson sind kompetenter als unsicher gebundene Kinder. Sie haben einen Lernvorsprung, da sie positiv und neugierig auf die Welt zugehen und in ihrem Explorationsverhalten beharrlicher und weniger leicht zu frustrieren sind.

MERKMALE UNSICHER-AMBIVALENTER BINDUNG (GROUP C)

Kinder, deren Bindung zur primären Bezugsperson als unsicher-ambivalent eingestuft wird, weinen sowohl in der „Fremden Situation“, als auch bei Beobachtungen im Elternhaus häufiger und zeigen eine stärkere Trennungsangst als Kinder mit sicherer Bindung. Sie können sich scheinbar nicht auf ein adäquates Reaktionsverhalten der Bezugsperson hinsichtlich der Befriedigung ihrer Bedürfnisse verlassen. Die Bezugsperson wird von Kindern mit einem unsicher-ambivalenten Bindungsmuster nicht als sichere Ausgangsbasis zur Erkundung einer fremden Umgebung erlebt (vgl. Ainsworth et al. 1978, S.314f).

Folgende Charakteristika können nach Ainsworth und Kollegen (vgl. Ainsworth et al. 1978, S.314ff) für Kinder mit unsicher-ambivalenter Bindung genannt werden:

- Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindung sind in Bezug auf das Verhalten der primären Bezugsperson permanent verunsichert, wodurch die Aktivierung des Bindungsverhaltens im Vergleich zu den anderen Bindungstypen niedrigschwelliger, direkter und intensiver erfolgt. Sie scheinen die primäre Bezugsperson während ihrer Abwesenheit permanent zu suchen und können sich nicht beruhigen.

- Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindung reagieren wütend, wenn die primäre Bezugsperson ihre Bedürfnisse nicht adäquat befriedigt und sie beispielsweise zu einem ungünstigen Zeitpunkt auf den Arm nimmt.
- Kinder mit unsicher-ambivalenter Bindung sind nicht in der Lage, ihre primäre Bezugsperson als sichere Ausgangsbasis zu nutzen. Sie explorieren weniger, als sicher gebundene Kinder, sind schneller frustriert und weisen weniger Problemlösungskompetenz auf.

MERKMALE UNSICHER-VERMEIDENDER BINDUNG (GROUP A)

Der Fremde-Situationstest ergibt, dass Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindung während der Trennungsphasen von der Mutter keine Belastung zeigen. Bei der Wiedervereinigung vermeiden sie ihre primäre Bindungsperson oder ignorieren sie. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass die anderen Kinder gerade bei der Wiederkehr der Mutter deren Nähe suchen, da ihr Bindungsverhaltenssystem aktiviert ist. Für Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung werden von Ainsworth und Kollegen (vgl. Ainsworth et al. 1978, S. 314ff) folgende Merkmale genannt:

- Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung zeigen im Fremde-Situationstest wenig oder keinen Trennungsschmerz bei Abwesenheit der primären Bindungsperson, obwohl sie in alltäglichen kurzen Trennungssituationen mehr weinen als andere Kinder.
- Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung vermeiden oder ignorieren die primäre Bindungsperson bei ihrer Wiederkehr und wenden sich stärker den Materialien zu.
- Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung sind ebenso wie unsicher-ambivalent gebundene Kinder im häuslichen Umfeld schneller und häufiger zornig. Zudem weinen sie öfter als sicher gebundene Kinder.

MERKMALE DESORGANISierter ODER DESORIENTierter BINDUNG (GROUP D)

Main und Salomon stellen nach einer Reanalyse bereits abgeschlossener Studien fest, dass nicht alle Kinder einem der genannten Bindungstypen zuzuordnen sind. Davon ausgehend definieren sie im Jahr 1986 ein weiteres Bindungsmuster, das sie als „desorganisierte Bindung“ bezeichnen. Sie stützen sich hierbei auf ihre Ergebnisse hinsichtlich der Reaktion des Kindes auf die Trennung von und die anschließende Wiedervereinigung mit der Mutter im Rahmen des Fremde-Situationstest (vgl. Main/Salomon 1986, S.121ff).

Die Bindung wird nach Main dann als desorganisiert oder desorientiert eingestuft, wenn Kinder folgende Verhaltensweisen zeigen:

- Das Kind erstarrt mitten in der Bewegung – auch in einer ungewöhnlichen Position – und hat einen tranceartigen Gesichtsausdruck.
- Das Kind zeigt ein stereotypes Schaukeln auf den Händen oder Knien.
- Das Kind sucht bei Verunsicherung durch eine fremde Person nicht Schutz bei der primären Bezugsperson, sondern bewegt sich von dieser weg und lehnt den Kopf gegen die Wand.
- Das Kind zeigt bei der Trennung von der Bezugsperson ein aktiviertes Bindungsverhalten und wendet sich bei der Wiederkehr von ihr ab (vgl. Main 1995/2012, S.126).

Insgesamt bezeichnet Main diese ungewöhnlichen Verhaltensweisen, die oft nur wenige Sekunden in Erscheinung treten und doch entscheidend für die Klassifikation des Bindungsmusters sind, als eine „Unterbrechung des organisierten Verhaltens“ (Main 1995/2012, S.126). Im Gegensatz zu unsicher-vermeidend gebundenen Kindern (Group A) können diese Kinder ihren Kummer nicht kontrollieren oder verstecken. Darüber hinaus können sie sich anders als sicher gebundene Kinder (Group B) und unsicher-ambivalent gebundene Kinder (Group C) bei Verunsicherung scheinbar nicht der primären Bezugsperson zuwenden (vgl. Main 1995/2012, S.127f). Bindungsmuster resultieren also aus der Interaktion zwischen dem Kind und seiner Bindungsperson; oder besser gesagt: Sie resultieren aus den jeweiligen Interaktionen zwischen dem Kind und seinen unterschiedlichen Bindungspersonen. Denn Kinder haben oft eine unterschiedliche Bindungsqualität zu verschiedenen Bindungspersonen, wie mehrere Studien belegen (z.B. Main/Weston 1981, Suess et al. 1992). So kann ein Kind beispielsweise eine unsichere-ambivalente Bindung zur Mutter und eine sichere Bindung zum Vater haben. Dies ist ein Zeichen dafür, dass die Bindung eines Kindes zu einer Person aus der jeweiligen Interaktionsgeschichte mit dieser resultiert (vgl. Main 1995/2011). Welche Bedeutung die dargestellten Bindungsmuster sowie die entsprechenden Merkmale für die Bindung zur Frühpädagogin und schließlich für Eingewöhnungsprozesse haben, wird in Kap.6.1.1 sowie in Kap. 7.3.2.3 näher thematisiert.

4.5 Zwischenfazit

Bindung – definiert als dauerhaftes emotionales Band zwischen zwei Personen – ist ein menschliches Grundbedürfnis und eine wesentliche Voraussetzung für eine gesunde und positive kindliche Entwicklung. Ein wesentlicher Zusammenhang mit der personalen Pädagogik

kann damit hergestellt werden. Denn beide Theorien – Bindungstheorie und personale Pädagogik – gehen davon aus, dass die Person nicht alleine bestehen kann. Sie ist grundsätzlich auf Beziehungen zu anderen und damit auf Gemeinschaft angewiesen. Bindung an sich ist nicht angeboren und der Aufbau von Bindung kann nicht ausschließlich von den Erwachsenen gesteuert werden. Vielmehr wird Bindung in Interaktion zwischen zwei Personen aktiv konstruiert. Dass das Kind hierbei einen aktiven Part hat, zeigt sich durch das Bindungsverhalten, welches von Geburt an gegeben ist und den Erwachsenen das kindliche Bedürfnis nach Schutz und Nähe in irritierenden Situationen signalisiert.

Die Bindungsforschung zeigt, dass Kinder entgegen früherer Überzeugungen durchaus Bindungen zu mehreren Personen innerhalb und außerhalb der Familie parallel aufbauen und aufrechterhalten können, wobei diese sich hinsichtlich der Qualität unterscheiden können. Zudem weisen die parallel bestehenden Bindungen eines Kindes in der Regel eine Hierarchie auf, die sich insbesondere darin zeigt, dass das Kind die primären Bindungspersonen (z.B. Mutter oder Vater), insofern diese anwesend sind, gegenüber den sekundären Bindungspersonen (z.B. Fröhpädagogin) bevorzugt. Die Fähigkeit des Kindes, zu mehreren Personen gleichzeitig unterschiedliche Bindungen aufrechtzuerhalten, macht deutlich, dass der Kita-Eintritt und ein damit verbundener Beziehungsaufbau zur Fröhpädagogin die Eltern-Kind-Bindung nicht negativ beeinflussen. Die Fröhpädagogin steht also nicht in Konkurrenz zu den Eltern. Auch wenn Kinder mit sicherer Bindung zu den Eltern nicht zwangsläufig eine sichere Bindung zur Fröhpädagogin entwickeln, besteht die Annahme, dass bisherige Bindungserfahrungen des Kindes für den Übergang in die Kindertageseinrichtung bedeutsam sind (vgl. Kap. 6.1).

Ausgehend von diesen Erkenntnissen der Bindungsforschung kann angenommen werden, dass Kinder, die sich in der Kita wohl und geborgen fühlen, ein stärkeres Explorationsbedürfnis zeigen als Kinder, denen die sichere Ausgangsbasis (noch) fehlt (vgl. Kap. 4.4.1). Die bewusste Gestaltung der Phase des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung ist davon ausgehend entscheidend. Ziel ist es, dass das Kind sich in der Kita sicher fühlt, sich auf erwachsene Bezugspersonen, gleichaltrige Spielpartner und materielle Umgebung einlassen und schließlich seinem eigenen personalen Bildungsprozess nachgehen kann.

5 Systemtheoretische Rahmung: Der ökologische Sozialisationsansatz

Das Kind ist Teil eines komplexen Systems

Der Systemtheoretiker Niklas Luhmann stellt die Rolle der Gesellschaft für das Individuum heraus. Er betont hierbei sogar die Notwendigkeit der Inklusion als Prinzip der Individualität. Man wird demnach erst zum Individuum, indem man einer Gesellschaft oder Gemeinschaft zugehörig ist. Fremde haben nach Luhmann zunächst keine Individualität, da ein bewusstes Umgehen mit einer Person erst durch soziale Inklusion, beispielsweise durch Kenntnis des Namens, durch Rechte und Pflichten, aber vor allem durch ein „Aufgehobensein“, entsteht. Individualität hängt also von Inklusion und damit von der Gemeinschaft ab (vgl. Luhmann 1989, S.155). In Bezug auf den Eingewöhnungsprozess des Kindes in eine Kindertageseinrichtung kommt vor diesem Hintergrund der Kindergruppe als Gemeinschaft eine hohe Bedeutung zu (vgl. Kap. 7.3.2.4). Nach dieser soziologischen Perspektive werden Individuum und Gesellschaft also nicht nur miteinander verbunden sondern voneinander abhängig gemacht. Diese Sichtweise eröffnet damit ebenfalls eine Anknüpfung an das Moment der Relationalität der personalen Pädagogik (vgl. Kap. 3.2) und die Betonung der Relevanz von Bindungsbeziehungen durch die Bindungstheorie (vgl. Kap. 4).

Während die personale Pädagogik in ihrer Betrachtung jedoch die einzelne Person in das Zentrum stellt und die Bindungstheorie die Beziehungen zwischen einzelnen Personen fokussiert, kommen aus einer systemischen Perspektive weitere relevanten Einflussfaktoren hinzu. *Das Kind als Person wird damit im Zuge seines Eingewöhnungsprozesses als Teil eines komplexen Systems betrachtet.* Es erscheint davon ausgehend sinnvoll, eine systemtheoretische Rahmung vorzunehmen und in der vorliegenden Arbeit die drei genannten theoretischen Stränge zu vereinen. Um dieses Vorgehen zu fundieren, soll zunächst das Verständnis sozialer Systeme und ihrer Komplexität dargestellt werden. Entsprechend werden anfangs die Grundlagen der Systemtheorie erläutert. Einen spezifischen Blick auf Einflussfaktoren im kindlichen Entwicklungsprozess liefert die ökologische Systemtheorie nach Urie Bronfenbrenner, welche sich als kompatibel mit der personalen Pädagogik und dem entsprechenden Menschenbild der vorliegenden Arbeit erweist.

5.1 System – Historische Wurzeln und begriffliche Annäherung

In den 1950-er Jahren werden insbesondere von der in dieser Zeit gegründeten Gesellschaft für „General Systems Research“ Versuche unternommen, eine allgemeine Systemtheorie zu formulieren, die alle bisher vertretenen Ansätze subsummieren soll. Dieses Vorhaben erscheint jedoch unter anderem deshalb nicht umsetzbar, da systemtheoretische Ansätze aus

unterschiedlichen Disziplinen hervorgehen und damit die Frage, in welcher Disziplin eine solche allgemeine Theorie zu verorten wäre, nicht lösbar ist (vgl. Luhmann 2009, S.41) Wenn- gleich es also unterschiedliche systemtheoretische Ansätze (z.B. Kybernetik, Kommunikationstheorie, Chaostheorie, Komplexitätstheorie) gibt, die verschiedenen Fachdisziplinen zuzu- ordnen sind, so kann doch zumindest der kleinste gemeinsame Nenner formuliert werden. Befasst man sich mit der Bedeutung des Wortes „System“ (spätlateinisch *systema* < griechisch *sýstēma*), so wird klar, dass mit dem Begriff ein *„aus mehreren Teilen zusammengesetztes und gegliedertes Ganzes“* (DUDEN online 2016) bezeichnet wird, wobei die Einzelteile dieses Ganzen in einer Wechselbeziehung zueinander stehen, die nicht geradlinig, sondern zirkulär verläuft. Dabei ist das System als Ganzes nicht nur das vielfach zitierte „Mehr“, als die Summe seiner Einzelteile. Es hat darüber hinaus auch eine andere Qualität (vgl. Simon 2006/2013, S.16).

Fritz B. Simon (2006/2013, S.12f) definiert systemisches Denken davon ausgehend folgender- maßen: *„Systemisches Denken verwendet Erklärungen, die sich aus der Systemtheorie ableiten lassen, und das heißt konkret: An die Stelle geradlinig-kausaler treten zirkuläre Erklärungen, und statt isolierter Objekte werden die Relationen zwischen ihnen betrachtet.“* Es zeigt sich also, dass die Systemthe- orie eine neue Art von Kausalität beschreibt. Und wenngleich, wie oben beschrieben nach dem zweiten Weltkrieg eine Vielzahl unterschiedlicher systemtheoretischer Ansätze aus un- terschiedlichen Disziplinen hervorgeht, so haben diese zumindest diesen Perspektivwandel in Bezug auf den Ursache-Wirkungszusammenhang gemein (vgl. Simon 2006, S.12ff).

Luhmann definiert beispielsweise unterschiedliche Formen von Systemen, die jeweils in ihrer spezifischen Art operieren. Organisationen, wie Kindertageseinrichtungen, sind in seinem Ver- ständnis „soziale Systeme“, die durch „Kommunikation“ operieren. Er bezeichnet soziale Sys- teme des Weiteren grundsätzlich als „offen“, da sie im Austausch mit ihrer Umwelt stehen, von dieser beeinflusst werden und damit nicht isoliert zu betrachten sind (Luhmann 2009, S.45).

5.2 Funktionsweise und Komplexität sozialer Systeme

Eine Kindertageseinrichtung als ein soziales System ist also in dem bisher beschriebenen sys- temischen Verständnis ein aus mehreren Einzelteilen bestehendes Ganzes, wobei diese Ein- zelteile in einem zirkulären Wechselverhältnis zueinander stehen. Das System „Kindertages- einrichtung“ konstituiert sich in Abgrenzung von seiner Umwelt, wenngleich es von dieser nicht unabhängig ist. Vielmehr beeinflussen die Gegebenheiten der Umwelt, wie beispielsweise rechtliche oder gesellschaftliche Rahmenbedingungen, das System Kindertageseinrichtung und dessen Wirkungsweisen immens. Einen wesentlichen Beitrag zum Zusammenwirken un- terschiedlicher Faktoren eines Systems liefert die „Kybernetik“, die auch als Wissenschaft der

Steuerungskunst bezeichnet wird. Sie wird deshalb herangezogen, um sich der Fragestellung, wie ein System funktioniert, zu nähern.

Der Begriff „Kybernetik“, der in seinem modernen Verständnis von dem Mathematiker Norbert Wiener im Jahr 1948 eingeführt wird, geht auf das griechische Wort *kybernetes* – den Steuer-mann – zurück (oder engl.: *governor*, lat.: *gubernator*) (vgl. von Foerster 1993, S.72). Entsprechend dieser Wortbedeutung geht die Kybernetik seit der Mitte des 20. Jahrhunderts der Frage nach der Steuerung von Verhalten nach, wobei erstmals nicht die isolierten Objekte, sondern deren Verhalten in interaktionellen Kontexten in den Blick genommen werden (vgl. Simon 2006/2013, S.14). Den maßgeblichen Unterschied zu den bis dahin üblichen Vorstellungen von den Operationen durch Maschinen im Sinne von Input- und Output-Zusammenhängen formuliert Heinz von Foerster folgendermaßen: *„Der Unterschied ist bedingt durch die Anwesenheit von Sensoren, deren (Rück-)Meldungen über den Zustand der Effektoren des Systems auf die Operation dieses Systems einwirken“* (von Foerster 1993, S.72).

Es geht also um die Beachtung von Rückkoppelungsprozessen, da von der Vorstellung ausgegangen wird, dass sich Verhaltensweisen von Menschen, Menschengruppen oder Organismen auf das nachfolgende Verhalten auswirken. Die Steuerung eines Systems in einem kybernetischen Verständnis impliziert dabei nicht, dass konkret vorhergesehen werden kann, wie ein System sich entwickelt, sondern es geht vielmehr um eine Verringerung oder ein Ausgleichen bestimmter Abweichungen von einem Sollwert (vgl. Simon 2006/2013, S.14). Diese Rückkoppelungen führen zur oben genannten zirkulären Kausalität, die Systemen gemein ist, was an einem Beispiel verdeutlicht werden kann: Um die Temperatur in einem Haus konstant zu halten, können Sensoren eingesetzt werden, die dafür Sorge tragen, dass die Heizung sich einschaltet, um eine bestehende Differenz zwischen gewünschter und tatsächlicher Raumtemperatur auszugleichen. Die Steuerung im kybernetischen Sinne bezieht sich dabei also auf einen spezifischen Bereich – die Raumtemperatur –, der mit bestimmten Faktoren reguliert werden kann (vgl. Simon 2006/2013, S.18). Es handelt sich somit um die Vorstellung, dass ein dynamisches System seine Umweltbedingungen aktiv und selbstreferenziell ausgleicht und dadurch ein Gleichgewicht aufrechterhält (vgl. Simon 2006/2013, S.19). Insbesondere im Bereich des Managements versprach man sich lange Zeit viel von der Idee, solche Wirkmechanismen beispielsweise auf Organisationen zu übertragen. Allerdings erwies sich das Zusammenwirken der einzelnen Teile eines sozialen Systems als deutlich komplexer als im beschriebenen Beispiel und die Durchschaubarkeit der Ursache-Wirkungsmechanismen erwies sich letztlich als unmöglich (vgl. Simon 2006/2013, S.19). Um die Bedeutung des Komplexitätsgrades zu verdeutlichen, beschreibt von Foerster unterschiedliche Arten von Systemen, die er als triviale oder nichttriviale Maschinen bezeichnet.

Der Begriff der „Maschine“ wird von Heinz von Foerster folgendermaßen definiert: *„Eine Maschine ist etwas, das ich oder wir im Zusammenspiel aufbauen können, weil wir die innere Struktur und den Plan dieser Maschine bestimmen können“* (von Foerster 1988, S.34).

Wenn im Folgenden also von Maschinen die Rede ist, dann sind damit grundsätzlich alle Arten von Systemen gemeint. Insofern die mechanische Ausdrucksweise beim Leser eine bestimmte technische Vorstellung erzeugt, sei also darauf hingewiesen, dass der Begriff „Maschine“ in diesem Verständnis auch soziale Systeme, Organisationen etc. impliziert.

Triviale Maschinen	Nichttriviale Maschinen
Synthetisch determiniert	Synthetisch determiniert
Analytisch determinierbar	Analytisch indeterminierbar
Geschichtsunabhängig	Geschichtsabhängig
Vorhersagbar	Unvorhersagbar

Tab. 3: Triviale vs. Nichttriviale Maschinen in Anlehnung an von Foerster (1993, S.247ff, 357ff)

Wie aus Tab. 3 hervorgeht, kann zunächst festgehalten werden, dass beide Maschinentypen – triviale und nicht-triviale Maschinen – „synthetisch determiniert“ sind. Dies bedeutet, dass sie nach einer bestimmten Gesetzmäßigkeit aufgebaut sind und hergestellt werden können. Darüber hinaus sind triviale Maschinen aber zudem analytisch determinierbar, denn ihre Wirkungszusammenhänge können durch bloße Beobachtung analysiert werden. Nichttriviale Maschinen hingegen sind lediglich synthetisch und nicht analytisch determinierbar, denn: *„Eine Maschine herstellen, egal ob es sich um eine triviale oder eine nicht-triviale handelt, ist einfach. Zu verstehen, wie eine nichttriviale Maschine funktioniert, ist dagegen ausserordentlich schwierig, zumindest solange wie wir nicht in der Lage sind, in das Innere der Maschine hineinzuschauen und lediglich deren Verhalten beobachten können“* (Herzog 1999, S.352). Walter Herzog verweist hierbei auf das Gesetz von einfacher Synthese und mühsamer Analyse des Biokybernetiker Valentin Braitenberg (1993, S. 35). Letztlich sind triviale Maschinen dadurch definiert, „dass der Output eine direkte und lineare Funktion des Inputs bildet“ (von Foerster 1993, S.206ff, 245ff, 357f, zit. nach Herzog 1999, S.350).

Da triviale Maschinen also herstellbar sind und darüber hinaus bei gleichem Stimulus auch stets die gleiche Reaktion zeigen, bezeichnet von Foerster sie als „gehorsam“. Nicht-triviale Maschinen sind im Gegensatz dazu nicht vorherseh- oder bestimmbar. Sie werden von Heinz von Foerster deshalb als „ungehorsam“ bezeichnet (vgl. von Foerster 1993, S.247).

Um es am oben genannten Beispiel zu erläutern: Ein spezifischer Aspekt – die Temperatur – kann also konstant gehalten werden. Will man jedoch beispielsweise das komplexe System eines gesamten Hauses mit allen unterschiedlichen Komponenten vorhersehen, so erfordert dies multivariable Steuerungsmechanismen. Es kann hierbei festgehalten werden: Je komplexer ein System, desto unwahrscheinlicher ist, dass es durchschaubar, steuerbar und vor allem vorhersehbar ist.

Triviale Maschine sind also „ideale“ Modelle, welche auf der Vorstellung beruhen, ein bestimmter Input führe nach einer festgeschriebenen Transformation durch das System zu einem entsprechenden vorhersehbaren Output (vgl. Luhmann 2009, S.47). Dies kann beispielsweise für Maschinen oder mathematische Funktionen gelten, ist aber auf soziale Systeme (Kommunikationssysteme) oder psychische Systeme (Bewusstsein), also auf Systeme, an denen Menschen beteiligt sind, nicht übertragbar. Denn menschliches Verhalten ist grundsätzlich nicht auf einen statischen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zurückzuführen und damit nicht vorhersehbar oder bestimmbar (vgl. Luhmann 2009, S.48). Die erwähnten Versuche soziale oder psychische Systeme in eine Art mathematische Formel zu überführen und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu formulieren, blieben erfolglos, was letztlich auf deren komplexe innere Vorgänge zurückzuführen ist. Aus diesem Unvermögen, diese inneren Vorgänge zu explizieren, ist die Theorie einer „Black Box“ entstanden. Sie besagt, dass man lediglich vermuten kann, dass es irgendeine Art von Mechanismen des Zusammenwirkens einzelner Teile geben muss, die einen bestimmten Output bei bestimmtem Input vorhersehen lassen. Die konkreten Transformationsprozesse des Systems sind hierbei jedoch entgegen der Theorie von Input-Output-Zusammenhängen weder bekannt noch vorhersehbar, sondern in dieser „Black Box“ verborgen (vgl. Luhmann 2009, S.49).

Betrachtet man den Prozess der Eingewöhnung (vgl. Kap. 6) also in diesem Sinne systemisch, so ist auch hier klar, dass aufgrund der Komplexität bezüglich des Zusammenwirkens der unterschiedlichen beteiligten Komponenten eine Vorhersehbarkeit von Ursache-Wirkungs-Mechanismen unmöglich ist. Dennoch soll versucht werden, Licht in diese „Black-Box“ zu bringen. Hierzu wird weitergehend die ökologische Systemtheorie herangezogen, die eine systemische Betrachtung von Eingewöhnungsprozessen mit den beteiligten Akteuren und Einflussfaktoren ermöglichen soll.

5.3 Ökologische Systemtheorie nach Urie Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner, Psychologe und Begründer der Ökologischen Sozialisationsforschung, kommt ausgehend von unterschiedlichen Untersuchungen zu einer Erkenntnis, die ihn zunächst selbst überrascht: *„Kinder, die in verschiedenen Kulturen ausgewachsen waren, unterscheiden sich nämlich in einigen Punkten so eindeutig in ihrem Verhalten, daß man das jeweilige Herkunftsland praktisch fehlerfrei aus ihrem Verhalten ablesen konnte.“* (Bronfenbrenner 1973)

Urie Bronfenbrenner kommt davon ausgehend zu dem Schluss, dass Kinder in Abhängigkeit von ihrer Umwelt enorm bildsam sind. Diese Erkenntnis gibt ihm den Anlass zu seiner ökologisch begründeten Sozialisationsforschung, mit der er das Ziel verfolgt, Einflussfaktoren auf kindliche Entwicklungsprozesse sichtbar zu machen. Er verwendet den Begriff „Ökologie“ dabei ausgehend von dem griechischen Ursprungsbegriff „oikos“, was das „Haus“ bedeutet und das grundlegende Verständnis von einer gestalteten und gestaltbaren Umwelt verdeutlicht (vgl. Lüscher 1981, S.9). Wenngleich sich also die Person in Abhängigkeit von ihrer Umwelt entwickelt, so ist sie ihrerseits in der Lage, diese zu gestalten und ist dieser nicht hilflos ausgeliefert. Das Kind ist mit zunehmendem Alter und fortschreitender Entwicklung fähig, komplexe Beziehungen zu unterschiedlichen Personen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. *„In dem Maße, in dem sich das phänomenale Feld des Kindes ausdehnt und weitere und differenziertere Aspekte der Umwelt erfaßt, wird das Kind fähig, nicht nur aktiv an dieser Umwelt teilzunehmen, sondern ihre bestehende Struktur und ihren Inhalt abzuändern und zu erweitern“* (Bronfenbrenner 1981, S.62f). Diese systemtheoretische Sichtweise ist kompatibel mit der personalen Pädagogik, in der das Kind als „Autor seines Lebens“ und als aktiver Gestalter seiner Umwelt gesehen wird (vgl. 3.1).

Die in diesem Sinne gestaltete und gestaltbare Umwelt ist nach Bronfenbrenner eine ineinander verschachtelte Anordnung unterschiedlicher Systeme, wobei ein System stets vom nächsten umschlossen wird (vgl. Bronfenbrenner 1981, S.19). Von innen nach außen spricht er von Nano-, Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen (vgl. Bronfenbrenner 1981, S.38; vgl. Abb. 4). Diese Systematisierung liefert eine wichtige Grundlage für die vorliegende Arbeit und das zugrundeliegende Untersuchungsmodell (vgl. Kap. 7.3).

Betrachtet man das Kind in diesem sozialökologischen Sinne in seinem Entwicklungs-System, so steht es im Innersten des Gebildes und damit in dessen Zentrum (Nano-System).

Umschlossen wird das Kind als *Nano-System* vom *Mikrosystem* bzw. von Mikrosystemen, welche die unmittelbaren Lebensbereiche des Kindes umfassen. Hierzu zählen beispielsweise die Familie, Freunde oder die Kindergruppe in der Kindertageseinrichtung.

Kommt es schließlich zu einer Wechselwirkung zwischen zwei oder mehreren Mikrosystemen, so entsteht ein sogenanntes *Mesosystem*, oder anders ausgedrückt: „Ein Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen“ (Bronfenbrenner 1981, S.41).

Lebensbereiche, an denen das Kind zwar nicht unmittelbar beteiligt ist, die aber dennoch einen Einfluss auf seine Bildung und Entwicklung haben, nennt Bronfenbrenner *Exosysteme* (vgl. Bronfenbrenner 1981, S.42). Besucht das Kind beispielsweise eine Kindertageseinrichtung, weil die Eltern beide einer Berufstätigkeit nachgehen, so ist das Kind zwar nicht unmittelbar an diesen Lebensbereichen der Eltern beteiligt. Gleichwohl werden seine Lebensrealität und damit auch seine Entwicklung von diesen „Exosystemen“ und den Entscheidungen und Ereignissen, die in diesen stattfinden, beeinflusst.

Das äußerste System, das Bronfenbrenner beschreibt, ist das *Makrosystem*. Es umfasst nicht nur alle kleineren Systeme, sondern beeinflusst diese auch. Als Makrosysteme können damit als Kulturen oder Subkulturen bezeichnet werden, die die Systeme niederer Ordnung (Nano-, Mikro-, Meso- und Exosysteme) durch ihre bestehenden Traditionen, Weltanschauungen und Ideologien determinieren (vgl. Bronfenbrenner 1981, S.42).

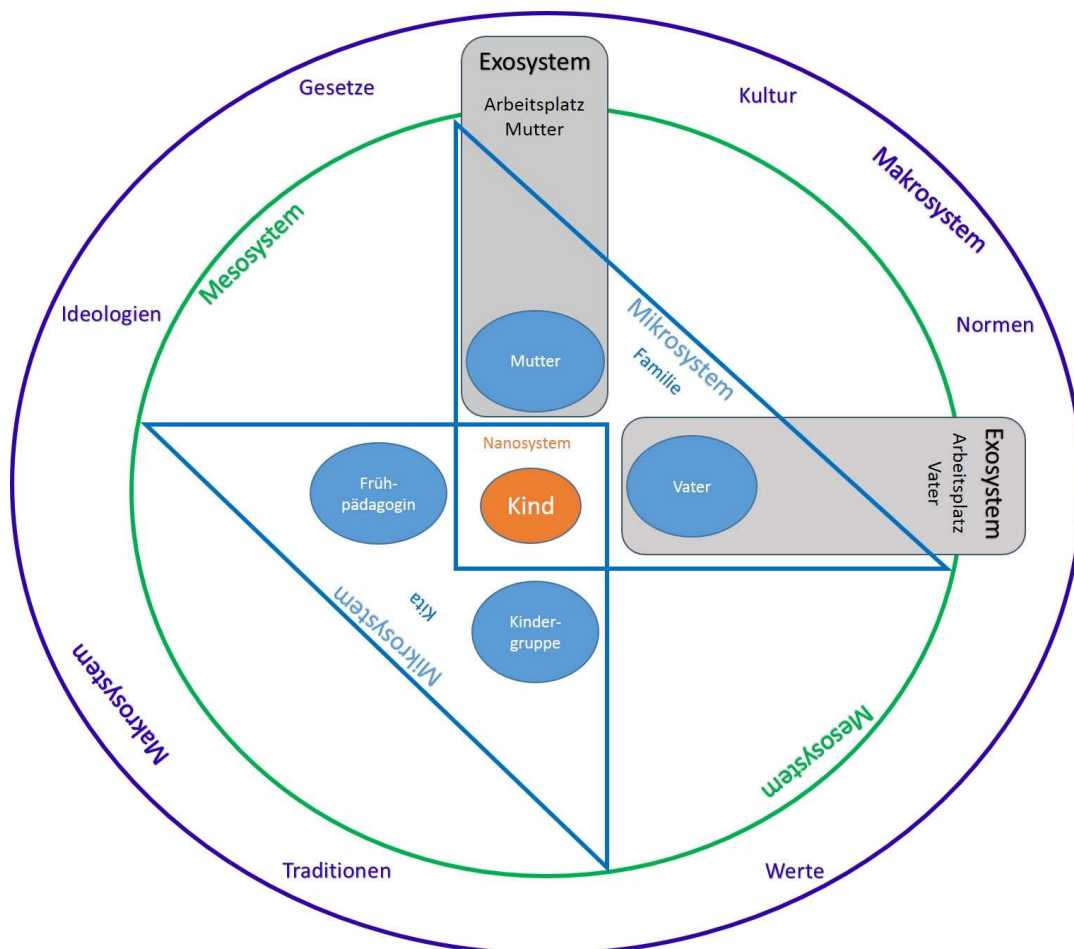


Abb. 4: Bronfenbrenners Modell der Ökologie der menschlichen Entwicklung (1981)

Dem beschriebenen ökosystemischen Verständnis folgend ist das Kind seinen Umweltbedingungen also nicht hilflos ausgesetzt. Es wird vielmehr als Akteur im Kontext seiner Beziehungen gesehen und steht darüber hinaus im Zentrum dieses Ansatzes. Eine entsprechende Perspektive auf die Person und die Bedeutsamkeit ihrer Beziehungen eröffnet die personale Pädagogik (vgl. Kap. 3) und expliziert die Bindungstheorie (vgl. Kap. 4).

Diese Sichtweise wird durch den ökologischen Ansatz gerahmt. Die Berücksichtigung der wechselseitigen Einflussnahme aller beteiligten Elemente auf unterschiedlichen Ebenen führt zu einer klaren Erweiterung der Perspektive. Die Systemtheorie liefert wesentliche Erkenntnisse für die vorliegende Forschungsarbeit und komplettiert schließlich ihre theoretische Fundierung.

5.4 Zwischenfazit

Soziale Systeme bzw. Organisationen, an denen Menschen beteiligt sind, werden als „nicht gehorsam“ bezeichnet, da sie nicht im Sinne trivialer Maschinen „funktionieren“. Ihre Verhaltensweisen sind damit weder vorherseh- noch bestimmbar. Dies ist auf ihren hohen Komplexitätsgrad zurückzuführen, den ein „lebendiges System“ mit sich bringt.

Nun stellt sich die Frage, ob es dennoch gelingen kann, Licht in die „Black-Box“ eines sozialen Systems zu bringen: Kann also gezielt Einfluss auf ein soziales System, wie eine Kindertageseinrichtung und das entsprechende Zusammenwirken der beteiligten Personen und Faktoren genommen werden, wenn dies aufgrund der erheblichen Komplexität unmöglich erscheint? Simon ist darin zuzustimmen, dass Organisationen analytisch bestimmbar, vergangenheitsabhängig und nicht linear lenkbar sind, was jedoch nicht bedeutet, dass man sie nicht gezielt beeinflussen kann. Er plädiert für „Modelle der Wirkung von Interventionen in komplexen Systemen“ (Simon 2006/2013 S.40). Was genau er unter diesen Modellen versteht, bleibt jedoch unklar. In dieser Arbeit soll ein Versuch unternommen werden, ein solches Modell zu entwickeln, um die Einflussfaktoren auf Eingewöhnungsprozesse in Kindertageseinrichtungen zu identifizieren. Die Kindertageseinrichtung wird hierbei für Forschungszwecke als soziales System in ein Input-Output-Modell überführt, wohlwissend, dass es sich hierbei um eine Verkürzung handelt, da das „wahre Sein“ einer Einrichtung sich aufgrund der beschriebenen Komplexität nur begrenzt erfassen lässt. Die Berücksichtigung aller Einflussfaktoren ist schon allein deshalb ausgeschlossen, weil es unmöglich ist, sie in ihrer Fülle vollständig zu ermitteln. Kindertageseinrichtungen und auch der Prozess der Eingewöhnung sollen in dieser Arbeit dennoch systemisch analysiert werden. Dies bedeutet, dass die einzelnen Personen im Zuge der Eingewöhnung nicht isoliert fokussiert werden, sondern auch weitere Faktoren Berücksichtigung finden, die in Wechselwirkung zum Prozess sowie zur Organisation stehen. Die konkrete

Entwicklung eines entsprechenden Modells erfolgt ausgehend von der hier erläuterten systemtheoretischen Rahmung (vgl. Kap. 7.3). Zunächst wird jedoch der Untersuchungsgegenstand – und damit der Eingewöhnungsprozess – näher thematisiert, wobei sowohl auf die Bindungstheorie als auch auf die ökologische Systemtheorie Bezug genommen letztlich eine fundierte personale Perspektive gewonnen wird.

6 Eingewöhnung – Der Übergang von der Familie in die Kita

Das Kind im Zuge seines Eingewöhnungsprozesses

Beim Eintritt in die Kita ist das Kind mit vielen neuen und damit fremden Gegebenheiten konfrontiert. Neben der unbekannten Umgebung sind auch die Fröhpädagoginnen, die das Kind künftig betreuen, sowie die anderen Kinder dem Kind in der Regel unbekannt.

Säuglinge und Kleinkinder sind in solch stressreichen Situationen auf eine vertraute Bezugsperson angewiesen, die ihnen als „sichere Ausgangsbasis“ dient (vgl. Kap. 4.3.1). Da die Fröhpädagogin noch fremd ist und diese Aufgabe nicht erfüllen kann, ist eine allmähliche und strukturierte Übergangsphase erforderlich. Das Kind soll dadurch die Möglichkeit haben, vertrauensvolle Beziehungen zu bisher unbekannten Personen aufzubauen und sich Zug um Zug an die neue Umgebung zu gewöhnen. Der Gestaltung des Übergangs – oder besser gesagt der Gestaltung der Übergangsphase (bzw. Transitionsphase, nach Griebel/Niesel 2004; 2011) – kommt vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung zu. Gemeinhin wird diese Übergangsphase als „Eingewöhnung“ bezeichnet, die nach der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) als Schlüsselsituation gilt:

„Die Eingewöhnungszeit, d.h. die Zeit, in der ein Säugling und Kleinkind erste Trennungserfahrungen macht und mit seiner neuen Bezugs- und Bindungsperson in einer neuen Umgebung in der Krippe vertraut wird und sich darin zurechtzufinden lernt, stellt eine Schlüsselsituation für die Integration eines Säuglings und Kleinkindes und sein Wohlbefinden in der Krippe dar.“ (Ditfurth 2009 zit. nach GAIMH 2008, S. 6)

In der fröhpädagogischen Praxis in deutschen Kindertageseinrichtungen sind zwei Eingewöhnungsmodelle bekannt, wobei das eine bindungstheoretisch und das andere ökosystemisch begründet ist (vgl. Kap.45.3). Die spezifischen bindungstheoretischen sowie ökosystemischen Erkenntnisse zum Übergang von der Familie in die Kita werden in diesem Kapitel ausgeführt. Daran anschließend werden die beiden Eingewöhnungsmodelle dargestellt, wobei auch auf deren Unterschiede eingegangen wird. Die beiden Eingewöhnungsmodelle liefern einen Überblick über die Praxeologie der Eingewöhnung. Inwiefern diese Modelle tatsächlich in der fröhpädagogischen Praxis umgesetzt werden, soll unter anderem im empirischen Teil dieser Arbeit geklärt werden.

Aktuelle Erkenntnisse zur Eingewöhnung unter Dreijähriger liefern die Ergebnisse der Wiener Krippenstudie, die das Kapitel zum Thema Eingewöhnung entsprechend abrunden.

6.1 Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie – bindungstheoretische Perspektive

Nach den Erkenntnissen der Bindungstheorie ist Bindung im familialen Kontext entscheidend für Bildungs- und Entwicklungsprozesse eines Kindes. Und auch in der außerfamiliären Betreuung in Kindertageseinrichtungen sind gute Beziehungen zu den Fachkräften bedeutsam. Die Ergebnisse empirischer Studien (Laewen 1992, Campbell et al. 2000, Brooks-Gunn et al. 2002, Belsky et al. 2007, NICHD Early Childcare Research Network 2000, 2003, 2005, Sylva et al. 2004) belegen einen Konsens darüber, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung dann förderlich für die kindliche Bildung und Entwicklung ist, wenn das Kind eine gute Beziehung zu seinen Betreuungspersonen hat und die Betreuungsqualität hoch ist. Damit kommt dem Aufbau von Bindung zu den Fröhpädagoginnen im Rahmen des Kita-Eintritts eine große Bedeutung zu.

Bis in die 1950er Jahre werden im Rahmen der Kinderbetreuung insbesondere die physiologischen Bedürfnisse und die pflegerischen Aspekte fokussiert. Inzwischen finden jedoch sowohl in der familialen als auch in der institutionellen Betreuung verstärkt die emotionalen Bedürfnisse von Kindern Beachtung. Diese Entwicklung geht unter anderem auf die Ergebnisse der Bindungsforschung zurück. Aus Kap. 4.4.2 geht hervor, dass vor allem die Feinfühligkeit der Mutter relevant für den Aufbau einer sicheren Bindung ist, wenngleich dieser Zusammenhang nicht so eindeutig ist, wie lange vermutet. In Anlehnung an Ahnert stellt sich deshalb folgende Frage: *"Wie [aber] können Erzieher/innen in einer Kindereinrichtung diesen Anspruch der Feinfühligkeit erfüllen und zu Bindungspersonen werden?"* (Ahnert 2010, S.125f)

6.1.1 Qualität der Erzieherinnen-Kind-Beziehung

Kinder haben in der Regel mehrere Bindungen parallel, wobei diese eine unterschiedliche Qualität aufweisen und es damit Präferenzen des Kindes bezüglich der Bindungspersonen gibt (vgl. Kap. 4.4.4). *„Säuglinge können nicht nur zur Mutter eine Bindung aufbauen, sondern zu allen Personen, die sich über einen längeren Zeitraum verlässlich und fürsorglich mit ihnen beschäftigen, so dass sich die Exklusivität der Mutter-Kind-Beziehung nicht biologisch herleiten lässt“* (Holodynski et. al. 2008, S.113). Eine Bindung zu weiteren Personen, beispielsweise zu der Fröhpädagogin, kann hierbei sowohl additiv zur Eltern-Kind-Beziehung sein (Additionshypothese), als auch das Fehlen einer sicheren Bindung ausgleichen (Kompensationshypothese) (vgl. Ahnert 2008b, S.275). Die Mutter bzw. die Eltern sind meist die primären Bindungspersonen und eine mögliche Bindung zur Fröhpädagogin hat damit nicht die gleiche Qualität (vgl. Ahnert 2008b, 263f) Wenngleich Untersuchungen (z.B. Barnas/Cummings 1994) belegen, dass Kinder in stressreichen Situationen durchaus Schutz bei nicht elterlichen Bindungspersonen suchen, so

favorisieren sie bei aktiviertem Bindungsverhalten die primäre Bezugsperson, falls diese anwesend ist (vgl. Strohschmalz 2009, S. 281).

Um die Bindung zur Frühpädagogin im Vergleich zur Eltern-Kind-Bindung zu erforschen, führen Ahnert und Kollegen (Ahnert/Lamb 2000; Ahnert et al. 2000) Untersuchungen mittels des Fremde-Situationstests (vgl. Kap. 4.4.4) durch und kommen zu folgendem Befund:

„Die Studien kamen insgesamt zu dem Schluss, dass nicht jede Erzieherinnen-Kind-Beziehung eine Bindungsfunktion erfüllt, insbesondere dann, wenn der Schwerpunkt der Betreuung auf der bloßen Beaufsichtigung der Kinder liegt.“ (Ahnert 2008b, S.265)

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass unterschiedliche methodische Verfahren zur Klassifikation der Bindung eines Kindes zu einem oder einer Erwachsenen Verwendung finden. Während der Fremde-Situationstest vor allem die Stressregulierung durch Bindungspersonen erfasst, geht es beim „Attachment-Q-Sorts“ (AQS) um die Beobachtung unterschiedlicher Bindungsaspekte im Betreuungsalltag. Der Fremde-Situationstest ergibt eine stärkere Diskrepanz zwischen der Bindung zur Mutter und der zur Frühpädagogin als der AQS. Da der Fremde-Situationstest das Kind mit möglichst vielen fremden Faktoren konfrontiert, deutet Ahnert diese Erkenntnis dahingehend, dass die Bindung zur Mutter insbesondere in stressreichen Situationen relevanter und damit tragfähiger ist, als die zur Frühpädagogin (vgl. Ahnert 2008b, S.265f). Es ist also nicht jede Beziehung zwischen Frühpädagogin und Kind als Bindung zu bezeichnen. Die Bindungsqualität des Kindes zur Frühpädagogin unterscheidet sich zudem oftmals von der Bindungsqualität zur Mutter. Diese Erkenntnis hat Konsequenzen für die Eingewöhnungspraxis.

In seinem Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung ist das Kind mit einem hohen Maß an Fremdheit konfrontiert. Es ist ausgehend von den Ergebnissen von Ahnert und Kollegen deshalb wichtig, dass das Kind hierbei von einer Person begleitet wird, zu der es bereits eine Bindung hat. Wenn der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung abgeschlossen ist, ist das Kind jedoch mit der Situation und den Personen in der Kindertageseinrichtung vertraut. Es lässt sich vor dem Hintergrund der beschriebenen Erkenntnisse interpretieren, dass die Frühpädagogin dem Kind im gewohnten Alltag der Kindertageseinrichtung durchaus als Bindungsperson dienen kann. Auch Karen Strohschmalz (Strohschmalz 2009, S.281, vgl. Kap. 6.1.2) betont die Bedeutung der Frühpädagogin als „sichere Basis“ – und damit als Bindungsperson – für das Kind. Sie nimmt hierbei Bezug auf die Bindungstheorie sowie auf unterschiedliche Forschungsergebnisse (z.B. Oppenheim et al. 1988, Howes et al. 1998b). Davon ausgehend wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche Faktoren einen Einfluss auf eine sichere Erzieherinnen-Kind-Bindung haben.

6.1.2 Einflussfaktoren auf die Erzieherinnen-Kind-Bindung

In Bezug auf den Aufbau einer Bindung zwischen Kind und Fröhpädagogin unterscheidet Ahnert (vgl. 2008b, S.266) mit Verweis auf verschiedene Studien (z.B. Sroufe 1988) zunächst folgende zwei Hypothesen:

1. Die Konkordanz-Hypothese

Diese Hypothese geht von der Annahme aus, dass Kinder mit sicherer Bindung zur primären Bindungsperson (z.B. Mutter oder Vater) ein Verhalten zeigen, welches sich positiv auf den Aufbau einer Bindung zur Fröhpädagogin auswirkt.

2. Diskordanz-Hypothese

Kinder mit unsicherer Bindung zu den Eltern haben nach diesem Ansatz das Bedürfnis, eine sichere Bindung zu einer anderen Person aufzubauen. Sie lassen sich entsprechend eher auf die Fröhpädagogin ein.

Frots A. Goossens und Marinus H. van IJzendoorn beobachten im Rahmen ihrer 1990 publizierten Untersuchung zur Qualität der Erzieherinnen-Kind-Bindung in den Niederlanden 75 Kinder in Freispielsituationen und in Interaktion mit ihren Erzieherinnen sowie mit der Mutter und dem Vater. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Bindung zur Fröhpädagogin in keiner Abhängigkeit zur Eltern-Kind-Bindung steht (vgl. Goossens/van IJzendoorn 1990, S.832ff). Ahnert und Kollegen veröffentlichen im Jahr 2006 die Ergebnisse einer Meta-Analyse auf der Basis von 40 Studien zur Bindung von Kindern zu ihren Betreuerinnen in Tagespflegestellen und Kindertageseinrichtungen (Ahnert et al. 2006). Diese Ergebnisse weisen zunächst darauf hin, dass die insgesamt 2.867 einbezogenen Kinder sowohl zu den Müttern als auch zu den Vätern signifikant häufiger eine sichere Bindung aufweisen, als zu ihren Betreuerinnen – Tagespflegemütter und Fröhpädagoginnen. Wenngleich eine sichere Bindung des Kindes zu den Eltern geringfügig signifikant mit einer sicheren Bindung zu der Betreuerin korreliert, ist die Konstellation, dass Kinder mit sicherer Bindung zu den Eltern eine unsichere Bindung zur Erzieherin haben, häufig vertreten (Ahnert et al. 2006, S.669). Die Bindungsqualität des Kindes zu seinen Eltern überträgt sich folglich nicht direkt auf die Bindung zur Erzieherin. Davon ausgehend schlussfolgert Ahnert (vgl. Ahnert 2008b, S.267), dass sich weder die Konkordanz- noch die Diskordanz-Hypothese bestätigen lassen. Sie fasst zusammen, dass die Bindung zwischen Fröhpädagogin und Kind damit weniger von den Vorerfahrungen des Kindes, als vielmehr vom Verhalten der Erzieherin und der Erzieherinnen-Kind-Interaktion abhängt (vgl. Ahnert 2008b, S.267).

Ein feinfühliges Verhalten der Eltern gegenüber dem Kind stellt eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau einer sicheren Eltern-Kind-Beziehung dar (vgl. Kap. 4.4.2). Entsprechend wird davon ausgegangen, dass auch der Aufbau einer Bindungsbeziehung des Kindes zur Erzieherin maßgeblich von der Feinfühligkeit der selbigen abhängt (vgl. Ahnert 2008b, S.268).

Diese Annahme wird von Goossens und van IJzendoorn bestätigt. Dennoch zeigen sich neben der Feinfühligkeit weitere wesentliche Faktoren, wie die Dauer des wöchentlichen Kita-Besuchs, der sozio-ökonomische Hintergrund und das Alter der Fröhpädagogin: *„Infants who were securely attached to their professional caregivers spent more hours per week in day-care, and came from a middle-class background. Their caregivers appeared to be younger and more sensitive during free play than caregivers with whom the infants developed an insecure relationship“* (Goossens/van IJzendoorn 1990, S.832).

Entgegen diesen Ergebnissen zeigt die Meta-Analyse von Ahnert und Kollegen nur einen geringen Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrunds insbesondere für den Aufbau von Bindung zu Fröhpädagoginnen in Kindertageseinrichtungen. In der Tagespflege scheint der Einfluss hierbei größer zu sein, weshalb die Wissenschaftler folgende Vermutung formulieren: *„Perhaps child care providers in centers understand better than providers in home-based arrangements their professional need to focus on children and their adaptation to group life regardless of children’s family backgrounds“* (Ahnert et al. 2006, S.674).

Im Jahr 1990 kommen Carollee Howes und Kollegen durch eine Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten – Kleinkind-, Vorschul- und Grundschulalter – zu dem Ergebnis, dass Kinder die gleiche Bindungsqualität zu unterschiedlichen Fröhpädagoginnen bzw. Lehrerinnen aufbauen. Da nicht davon auszugehen ist, dass entsprechend unterschiedliche Personen stets auf die gleiche Art und Weise mit den Kindern interagieren, lassen diese Ergebnisse darauf schließen, dass der Aufbau der Erzieherinnen-Kind- oder Lehrerinnen-Kind-Bindung vom Kind ausgeht. Howes und Kollegen interpretieren ihre Ergebnisse dahingehend, dass Kinder bereits in der Kindertageseinrichtung eine entweder positive oder negative kognitive Repräsentation von Lehrpersonen aufbauen. Das dadurch entstehende Arbeitsmodell führt zu einem konsistenten Interaktionsverhalten gegenüber unterschiedlichen betreuenden Erwachsenen und schließlich zu einer immer gleichen Erzieherinnen-Kind- oder Lehrerinnen-Kind-Bindung (vgl. Howes et al. 1998b, S.425; vgl. auch Sagi et al. 1985; 1995). Diese Konsistenz in Bezug auf die Bindungsqualität von Kindern zu ihren Betreuungspersonen zeigt sich sowohl über die Zeit hinweg als auch innerhalb einer Gruppe, wie Howes und Kolleginnen in einer weiteren Untersuchung herausfinden, denn die Bindungsqualität zu Kindern änderte sich auch dann nicht, wenn eine Fröhpädagogin in einer Gruppe durch eine andere ersetzt wurde. Die ersten Bindungserfahrungen eines Kindes in der Kindertageseinrichtung werden also auf nachfolgende Fröhpädagoginnen übertragen.

Howes und Kolleginnen fassen ihrer Ergebnisse folgendermaßen zusammen: *„Caregiver responsive involvement and children’s attachment security did not change over time or when children changed caregivers“* (Howes et al. 1998a, S.25).

Diese Erkenntnis lässt den Aufbau von Internalen Arbeitsmodellen hinsichtlich der Beziehungen zu Betreuungspersonen vermuten (vgl. 4.4.3). Damit scheint die Bindung eines Kindes zur Frühpädagogin nicht ausschließlich von der jeweiligen Person abzuhängen. Auch Ahnert und Kollegen (Ahnert et al. 2006) bestätigen ausgehend von den Ergebnissen ihrer Meta-Analyse eine personenunspezifische Bindung von Kindern zu ihren Frühpädagoginnen und gehen davon aus, dass dies auf die Gruppensituation in einer Kindertageseinrichtung zurückzuführen ist. Ein feinfühliges gruppenbezogenes Verhalten der Frühpädagogin führt demnach unter Berücksichtigung der wichtigsten sozialen Bedürfnisse einzelner Kinder eher zu einer sicheren Erzieherinnen-Kind-Bindung, als ein rein kindzentriertes Interaktionsverhalten. Hieraus ergibt sich, dass neben dem Verhalten der Erzieherin die Gruppengröße bedeutsam erscheint. Dies gilt insbesondere bei einem kindzentrierten Erziehverhalten. Bei einem gruppenorientierten Verhalten der pädagogischen Fachkraft ist die Gruppengröße unerheblich (vgl. Ahnert 2008b, S.273f).

Ahnert berichtet von Studien, in deren Rahmen der Versuch unternommen wurde, den Einfluss von Kindesalter, Dauer und Anwesenheitszeiten auf die Erzieherinnen-Kind-Bindung zu ermitteln. Allerdings resümiert sie, dass die Charakteristika der Betreuungssituationen derart heterogen sind, dass Gruppengröße und Verhalten der Frühpädagogin als entscheidende Einflussfaktoren in Bezug auf den Aufbau einer sicheren Bindung des Kindes zur Frühpädagogin identifiziert werden (vgl. Ahnert 2008b, S.275). Dennoch weisen die Ergebnisse der entsprechenden Meta-Analyse (Ahnert et al. 2006) darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit einer sicheren Bindung zwischen Kind und Frühpädagogin mit der Dauer der Betreuung steigt. Das Alter bei Kita-Eintritt scheint hingegen unerheblich (vgl. Ahnert et al. 2006, S.673).

Einen positiven Einfluss auf den Aufbau einer Bindungsbeziehung zur Erzieherin können Mary Valaik Barnas und Mark E. Cummings (vgl. Barnas/Cummings 1994, S.141ff) jedoch bei ihrer Beobachtungsstudie in Bezug auf die Konstanz der Betreuungsperson identifizieren. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass Kinder sich von dauerhaften Bezugspersonen eher beruhigen lassen und im Alltag eine vertraute Frühpädagogin gegenüber einer, die nur sporadisch in der Gruppe ist, bevorzugen. Dies äußert sich vor allem auch darin, dass die Kinder bei aktiviertem Bindungsverhalten eher die Nähe einer konstanten Betreuungsperson suchen.

Ahnert und Kollegen bestätigen diese Relevanz konstanter Bezugspersonen: *„(Only) when children had discontinuous histories of child care were older children less likely to form secure attachments to their providers. This underscores the importance of stable care experiences during the time that children are forming attachments with their care providers“* (Ahnert et al. 2006, S.673).

Ihre Ergebnisse weisen also darauf hin, dass der Aufbau sicherer Bindung nicht grundsätzlich mit zunehmendem Alter des Kindes abnimmt, sondern dass die Konstanz der Bindungserfahrungen hierbei eine Rolle spielt.

Das häufig praktizierte Bezugspädagoginnen-Prinzip und auch die Bedeutung einer konstanten Fröhpädagogin im Rahmen der Eingewöhnung lassen sich mit diesen Ergebnissen begründen.

Weiter lassen die Ergebnisse der Meta-Analyse durch Ahnert und Kollegen (vgl. Ahnert et al. 2006) darauf schließen, dass das Geschlecht des Kindes möglicherweise eine Rolle beim Beziehungsaufbau zur Fröhpädagogin spielt. Es zeigt sich, dass Mädchen häufiger als Jungen eine sichere Bindung zu ihrer Fröhpädagogin aufbauen. Da das fröhpädagogische Personal in Deutschland überwiegend weiblich ist, bewertet Karin Strohband dieses Ergebnis als besonders bemerkenswert. Sie fordert davon ausgehend weiterführende Studien zur Bestimmung geschlechtsspezifischer Differenzen im Bindungs- und Beziehungsaufbau (vgl. Strohband 2009, S. 281). Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass bisher offen ist, ob Jungen grundsätzlich eher eine sichere Bindung zu männlichen Betreuern als zu weiblichen aufbauen. Es kann deshalb nicht geschlussfolgert werden, dass der hohe Anteil an weiblichen Fröhpädagoginnen negative Konsequenzen für Jungen hat. Um die Bindung von Jungen zu weiblichen und männlichen fröhpädagogischen Personen vergleichend zu betrachten bedarf es deshalb weiterführender Studien. Bereits jetzt kann jedoch festgehalten werden, dass das Geschlecht eines Kindes beim Beziehungsaufbau in der Kindertageseinrichtung scheinbar relevant ist (vgl. Kap.6.4).

Aus den Erkenntnissen zur Bedeutsamkeit sowie zum Aufbau von Bindung zur Fröhpädagogin als sichere Ausgangsbasis ergeben sich Implikationen für die Strukturierung des Übergangs eines Kindes von der Familie in die Kita, die sich teilweise auf die klassischen Modelle der Eingewöhnung auswirken (Kap. 6.3). Zunächst gilt es zentrale Aspekte zum Übergang von der Familie in die Kita aus ökosystemischer Perspektive zu bestimmen.

6.2 Ökologische Übergänge – ökosystemische Perspektive

Während die in Kap.6.1 dargestellte bindungstheoretische Perspektive den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung vom Kind zur Fröhpädagogin fokussiert, richtet eine ökosystemische Betrachtung den Blick auf die gegenseitige Anpassung von Person und Umwelt – also von Kind und Kita. Der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung wird hierbei als „ökologischer Übergang“ bezeichnet. Dieser wird von Urie Bronfenbrenner folgendermaßen definiert: *„Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“* (Bronfenbrenner 1981, S.43).

Ökologische Übergänge sind stets sowohl Konsequenz als auch Impuls für die Entwicklung mit dem Ziel der gegenseitigen Anpassung von Person und Umwelt. Übertragen auf den Kita-Eintritt muss also nicht nur gefragt werden, was das Kind leisten muss, um sich in der Kita einzugewöhnen, sondern auch was die Einrichtung und die Familie dazu beitragen können, damit das Kind sich in der Einrichtung wohlfühlen kann. Durch den Übergang von der Familie in die Kita kommt es nach Bronfenbrenner zu einer Verbindung zweier Lebensbereiche des Kindes und damit zur Bildung eines Meso-Systems (vgl. Bronfenbrenner 1981, S.199f). Er unterscheidet hierbei vier Möglichkeiten der Verbindung zweier Mikrosysteme:

1. *Beteiligung an mehreren Lebensbereichen:* Dies ist die Grundform eines Mesosystems, da die Beteiligung an mehreren Lebensbereichen in mindestens einem Fall gegeben sein muss, um diese zu begründen. Das Kind ist beispielsweise Teil einer Familie und Teil der Kindergruppe in der Kindertageseinrichtung, wobei die Beteiligung an unterschiedlichen Systemen in der Regel zeitversetzt beginnt. Das Kind ist also beispielsweise zuerst Teil der Familie und danach Teil der Kindertageseinrichtung. Bronfenbrenner bezeichnet diesen Eintritt in einen neuen Lebensbereich als „ökologischen Übergang“. Durch die Beteiligung an zwei Mikrosystemen (z.B. Familie und Kita) entsteht also ein Mesosystem, weshalb von einer „primären Verbindung“ gesprochen wird, die sich beispielsweise durch den Kita-Eintritt des Kindes konstituiert. Die dadurch notwendigen Verbindungen der Eltern mit der Einrichtung, beispielsweise durch die Begleitung des Kindes während der Eingewöhnungsphase, werden als ergänzende oder sekundäre Verbindungen bezeichnet, da sie ohne den Kita-Besuch des Kindes nicht erforderlich und damit auch nicht gegeben wären.
2. *Indirekte Verbindungen:* Hierbei sind die Mikrosysteme miteinander verbunden ohne dass es zu einem unmittelbaren Kontakt zwischen an den Lebensbereichen beteiligten Personen kommt. Beispielsweise verbindet der Träger einer Einrichtung die beiden Lebensbereiche „Kindertageseinrichtung“ und „Familie“ durchaus miteinander ohne an beiden unmittelbar zu partizipieren.
3. *Kommunikation zwischen den Lebensbereichen:* Es handelt sich hierbei um Nachrichten, die eine Person aus dem Lebensbereich A einer Person aus dem Lebensbereich B zukommen lässt. Die Form der Mitteilung – Brief, E-Mail, Tür- und Angelgespräch, Telefongespräch etc. – ist hierbei unerheblich. Häufig wird die mündliche Kommunikation zwischen Familie und Kita durch Elternbriefe, Infowände in den Einrichtungen oder standardisierte Informationen zu bestimmten Themen und Abläufen (z.B. Eingewöhnung) ergänzt, um nur einige wenige Beispiele zu nennen.
4. *Kenntnisse über andere Lebensbereiche:* Es handelt sich um Informationen die ein Lebensbereich vom anderen hat. Dies können beispielsweise Kenntnisse der Familie über die Kindertageseinrichtung sein. Häufig erhält die Familie bereits vor dem Kita-

Eintritt schriftliche Informationen über die Einrichtung (z.B. Konzeption, Informationen zur Eingewöhnung etc.), was wiederum auf den Zusammenhang zwischen der Kommunikation der Lebensbereiche und deren Kenntnisse übereinander hinweist. Eltern informieren sich aber auch eigeninitiativ über die Internetseite einer Einrichtung oder über Eltern, deren Kind die Kindertagesstätte bereits besucht.

Sind die Lebensbereiche nur durch die Person verbunden, die das Mesosystem durch ihre Beteiligung an beiden Bereichen konstituiert, so spricht Bronfenbrenner von einer *schwachen Verbindung*. Übertragen auf den Eintritt in die Kindertageseinrichtung würde das bedeuten, dass ein Kind am ersten Kita-Tag lediglich von den Eltern in der Einrichtung abgegeben wird und ansonsten keine Verbindung zwischen Familie und Kita besteht. Bronfenbrenner geht davon aus, dass eine solche schwache Verbindung zwischen den Lebensbereichen eines Kindes ungünstig für seine Entwicklung ist. Wenngleich er sich hierbei auf den Schuleintritt eines Kindes bezieht, so steht außer Frage, dass sich diese Annahme auch auf den Übergang von der Familie in die Kita übertragen lässt. Wird das Kind beim Eintritt in den neuen und fremden Lebensbereich von einer vertrauten Person begleitet, so bezeichnet Bronfenbrenner dies als „doppelten Übergang“. Er betont die Vorteile hierbei folgendermaßen:

„Findet ein doppelter Übergang statt, kann unmittelbar bei Eintritt in den neuen Lebensbereich ein Dreipersonen-System mit seinem ganzen Potenzial an Effekten zweiter Ordnung gebildet werden; der Dritte kann als Rückhalt dienen, ein Vorbild für soziale Interaktion abgeben, die Initiative der in Entwicklung begriffenen Person bestärken und so weiter.“ (Bronfenbrenner 1981, S.201)

Inwiefern die Begleitperson „katalytisch“ wirken kann, hängt ebenso von ihrer Beziehung zum Kind ab, das in den neuen Lebensbereich (i.d.S. die Kita) eintritt, als auch von der Art der Beziehung, die sie zu der oder den Personen im neuen Lebensbereich aufbaut. Tritt die Begleitperson – Mutter oder Vater – beispielsweise lediglich als Beobachter oder Beobachterin auf und wahrt eine entsprechende persönliche Distanz („Beobachtungsdyade“), so ist die katalytische Wirkung freilich schwächer, als wenn die Bezugsperson mit der Erzieherin kommuniziert („Dyade der gemeinsamen Tätigkeit“) oder gar eine vertrauensvolle Beziehung („Primärdyade“) zustande kommt (vgl. Bronfenbrenner 1981, S.201). Bronfenbrenner spricht von einer Primärdyade, wenn Mutter und Pädagogin „gute Freundinnen“ werden. In Anbetracht einer anzustrebenden professionellen Distanz zwischen der Frühpädagogin und der Mutter wird hier jedoch auf diese Bezeichnung verzichtet und der Begriff der „vertrauensvolle Beziehung“ gewählt.

6.3 Klassische Modelle der Eingewöhnung

In diesem Kapitel werden die aus der Bindungstheorie sowie der ökologischen Systemtheorie abgeleiteten Modelle der Eingewöhnung dargestellt und analysiert. Die vergleichende Darstellung des bindungstheoretisch begründeten Berliner Modells sowie des ökosystemisch begründeten Münchner Modells bietet eine Grundlage für die Herleitung des Untersuchungsmodells zur Bestimmung von Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess (vgl. Kap.7).

6.3.1 Ein bindungstheoretisch begründetes Modell:

Das Berliner Eingewöhnungsmodell

In den 1980er Jahren befasst sich eine Forschergruppe an der Freien Universität Berlin mit dem Übergang von der Familie in die Kita. Ausgehend von den beschriebenen Erkenntnissen der Bindungsforschung (vgl. Kap. 4) entwickelt sie ein Eingewöhnungsprogramm, welches als Berliner Eingewöhnungsmodell bezeichnet wird und heute auch als *infans*⁹-Eingewöhnungsmodell bekannt ist. Nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell¹⁰ ist die Kooperation aller beteiligten Erwachsenen Grundvoraussetzung für einen gelingenden Übergang. Die Eltern sind sowohl in die Planung als auch in den tatsächlichen Prozess der Eingewöhnung ihres Kindes einzubeziehen. Sie dienen dem Kind in der fremden Umgebung als „sichere Basis“ (vgl. Laewen et al. 2006, S.26; vgl. Kap. 4.3.1). Als primäre Bezugspersonen begleiten sie das Kind so lange in der Einrichtung, bis es sich in der neuen Umgebung wohlfühlt und eine Bindungsbeziehung zu einer Frühpädagogin aufbauen konnte. Kontinuität ist für den Aufbau von Bindungsbeziehungen hilfreich (vgl. Kap. 4.4). Entsprechend sieht das Berliner Modell vor, dass die Eingewöhnung möglichst von einer konstanten Bezugspädagogin begleitet wird, damit Kind und begleitendes Elternteil eine verlässliche Ansprechpartnerin haben (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.56).

Bindungen zu mehreren Erzieherinnen parallel aufzubauen, stellt demnach eine Überforderung für das Kind dar. Deshalb soll zunächst eine Frühpädagogin dem Kind als sichere Basis dienen. Davon ausgehend, kann das Kind sukzessive Beziehungen zu anderen Pädagoginnen und zu den Kindern aufbauen und sich an die neuen Räume gewöhnen (vgl. Hédervári-Heller 2010, S.243). Darüber hinaus wird von der parallelen Aufnahme mehrerer Kinder abgeraten, da dies zu einer Überforderung der Fachkräfte führen kann.

Im Rahmen des Berliner Eingewöhnungsmodells wird der Aufbau eines Beziehungsdreiecks zwischen Kind, Mutter und Erzieherin als Ziel formuliert, wobei die individuellen Bindungserfahrungen und das entsprechende Bindungsverhalten des Kindes sowohl erkannt als auch

⁹ Benannt nach dem Institut für angewandte Sozialisationsforschung (*infans*)

¹⁰ Im Folgenden wird die Bezeichnung „Berliner Eingewöhnungsmodell“ verwendet.

berücksichtigt werden sollen (vgl. Griebel/Niesel 2011, S. 69). Hervorzuheben ist hierbei, dass es nicht ausschließlich um den Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen Kind und Pädagogin geht, denn das Dreieck symbolisiert ebenso die Bedeutsamkeit einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Mutter und Erzieherin, die als Voraussetzung für das Wohlbefinden des Kindes in der Einrichtung gesehen wird (vgl. Laewen et al. 2000, S. 106).

Das Modell sieht folgende Phasen der Eingewöhnung vor:

DIE ERSTE PHASE: INFORMATIONSPHASE

Im Vorfeld sollten die Eltern über die Bedeutsamkeit und den Ablauf der Eingewöhnungszeit informiert werden. Den Eltern wird hierbei erläutert, dass das Kind sich an die fremde Umgebung gewöhnen muss und sie ihm in dieser Phase der Anpassung an die neue Situation als sichere Ausgangsbasis dienen, bis das Kind eine Bindung zur Bezugserzieherin aufgebaut hat. Zudem sollten Eltern emotional entlastet werden, indem mögliche Ängste hinsichtlich der Fremdbetreuung thematisiert und abgebaut werden. Für Eltern ist es in der Regel wichtig, dass sie über die theoretischen Grundlagen der Eingewöhnung sowie über die konkrete Vorgehensweise (Dauer der Eingewöhnung, erwünschtes Verhalten, Aufgaben von Eltern und Frühpädagogin etc.) und ebenso über die Arbeitsweise und Abläufe der Kita (z.B. pädagogisches Konzept, Tagesablauf, Rituale etc.) rechtzeitig informiert werden.

DIE ZWEITE PHASE: GRUNDPHASE

In dieser dreitägigen Phase wird das Kind von einem Elternteil oder einer anderen Bezugsperson in der Einrichtung begleitet, wobei sich die Begleitperson zurückhält und möglichst im Hintergrund bleibt, damit das Kind sich aktiv mit der Umgebung auseinandersetzen und zunehmend auf die Bezugserzieherin zugehen kann. Auf Kontaktaufnahme des Kindes reagiert die Bezugsperson allerdings einfühlsam und möglichst adäquat. *„Die Eltern dienen als ‚sicherer Hafen‘, von dem aus das Kind seine neue Umgebung erkunden und zu dem es, wann immer es möchte, zurückkehren kann“ (Hédervári-Heller 2010, S. 245).*

Die Frühpädagogin bleibt zunächst auf Distanz und beobachtet das Kind, bis dieses durch sein Verhalten signalisiert, dass es mit ihr in Kontakt treten möchte. Zeigt das Kind, dass es die Frühpädagogin akzeptiert, macht diese zunehmend Spielangebote und geht auf das Kind ein. In dieser Phase findet grundsätzlich kein Trennungsversuch statt und die Pflege des Kindes (z.B. Füttern und Wickeln) obliegt dem begleitenden Elternteil (vgl. Hédervári-Heller 2010, S. 245f).

Insofern der vierte Tag kein Montag ist, findet an diesem der erste *Trennungsversuch* statt. Das Elternteil begleitet das Kind in die Einrichtung, verabschiedet sich nach fünf bis zehn Minuten und hält sich in der unmittelbaren Nähe (z.B. in einer Elternecke in der Einrichtung), jedoch für das Kind nicht sichtbar auf. Wenn das Kind zwar weint, sich aber von der Frühpädagogin beruhigen lässt, holt das Elternteil das Kind nach etwa 20 Minuten ab und die Trennungsversuche können in den nächsten Tagen ausgedehnt werden. Lässt sich das Kind nicht trösten, wird der Trennungsversuch nach etwa zwei bis drei Minuten beendet und an diesem und dem folgenden Tag sollte keine erneute Trennung erfolgen.

In diesem Fall kann davon ausgegangen werden, dass die Eingewöhnung etwas länger – etwa zwei bis drei Wochen – dauert. Lässt sich das Kind jedoch wie beschrieben von der Bezugspädagogin trösten, dauert die Eingewöhnung meist nur ein bis zwei Wochen (vgl. Hédervári-Heller 2010, S. 246f). Die Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnung, die ausgehend vom Verlauf des ersten Trennungsversuchs getroffen wird, ist jedoch eine vorläufige, denn die Frühpädagogin muss den Ablauf der Eingewöhnung weiterhin am Verhalten des Kindes orientieren und gegebenenfalls Plananpassungen vornehmen (vgl. Bethke et al. 2009, S.85).

DIE DRITTE PHASE: STABILISIERUNGSPHASE

Mit dem sechsten Tag beginnt die Stabilisierungsphase und das begleitende Elternteil überlässt die Versorgung des Kindes zunehmend der Frühpädagogin. Dem Kind wird durch das wachsende passive Verhalten des Elternteils deutlich, dass in der Einrichtung die Frühpädagogin für seine Bedürfnisbefriedigung zuständig ist. Die Stabilisierungsphase kann von wenigen Tagen bis zu zwei Wochen dauern, wobei die Trennungsversuche Zug um Zug ausgedehnt werden. Abschiedssituationen sollten aktiv gestaltet und beispielsweise durch Rituale unterstützt werden. Eltern sollten die Einrichtung nicht ohne Verabschiedung vom Kind verlassen (vgl. Hédervári-Heller 2010, S. 246f).

DIE VIERTE PHASE: SCHLUSSPHASE

In der dritten bis vierten Woche bleibt das Kind in der Regel alleine in der Einrichtung, wobei die Eltern erreichbar sein sollten. Die Eingewöhnung ist schließlich beendet, wenn das Kind die Frühpädagogin als sichere Ausgangsbasis akzeptiert und von ihr getröstet werden kann (vgl. Hédervári-Heller 2010, S. 247).

6.3.2 Ein ökosystemisch begründetes Modell:

Das Münchner Eingewöhnungsmodell

Das Münchner Eingewöhnungsmodell wird in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren unter der Leitung von E. Kuno Beller an der Freien Universität Berlin in einem ersten Entwurf als „Berliner Modell der Kleinkindpädagogik“ entwickelt. Es sieht unter anderem eine gestaltete Eingewöhnung unter Einbezug der Eltern vor. Schließlich startet Beller im Jahr 1987 in München das Projekt „Familie und Krippe“ und entwickelt in dessen Rahmen das Eingewöhnungsmodell weiter. Aus diesem Umstand ergibt sich die regionale Namenswahl. Das Münchner Modell wird ökopsychologisch begründet und stellt damit die Ermächtigung der beteiligten Akteure unter Beachtung von Chancen und Ressourcen ins Zentrum. Beller legt ausgehend von der ökologischen Systemtheorie seinen Überlegungen ein Bild vom aktiven und kompetenten Säugling zugrunde (vgl. Winner 2010, S.1, vgl. Kap. 5.3). Er kritisiert davon ausgehend Programme, wie beispielsweise das Berliner Eingewöhnungsmodell, die das Kind seiner Einschätzung nach als hilfloses Wesen sehen. Weiter lehnt er es ab, den beteiligten Erwachsenen, und damit den Eltern sowie den Frühpädagoginnen, Vorschriften im Eingewöhnungsprozess zu machen, denn auch diese sieht er als aktive Gestalter des Übergangsprozesses. *„Sie (die beteiligten Erwachsenen, Anm. der Autorin) sollten nicht noch weiter durch Instrumentalisierung für die Eingewöhnung des Kindes und Hinweise auf Risiken durch Fremdbetreuung für den Fall, dass sie Anweisungen nicht befolgen, belastet werden“* (Beller 2002, o. S.). Nach Beller wird ansonsten die familiäre Betreuung idealisiert, wohingegen der institutionellen Betreuung ein grundsätzliches Risiko für die kindliche Entwicklung zugeschrieben wird.

Ebenso wie das Berliner Modell sieht auch das Münchner Modell einen behutsamen Übergang von der Familie in die Kita vor. Eine damit assoziierte allmähliche Eingewöhnung ist einem abrupten Kita-Eintritt vorzuziehen. Im Münchner Ansatz wird jedoch weniger der Aufbau einer Bindung zur Bezugspädagogin fokussiert. Vielmehr wird eine aktive Auseinandersetzung sowohl des Kindes als auch der beteiligten Erwachsenen mit der stressreichen Situation postuliert, die durch einen allmählichen Übergang ermöglicht werden soll. Es geht folglich nicht darum, dass das Kind negative Emotionen zu vermeiden oder zu verdrängen lernt. Vielmehr soll es die Möglichkeit haben, sich aktiv mit eventuellen Trennungsängsten auseinanderzusetzen und diese schließlich bewältigen (vgl. Beller 2002, o. S.).

Die allmähliche Eingewöhnung soll zudem die Aktivierung des natürlichen Explorationsverhaltens und damit die Loslösung von der primären Bezugsperson begünstigen. Denn die familiäre Bezugsperson gibt dem Kind die Sicherheit, die es benötigt, um Interesse für die anderen Kinder und die neuen Spielzeuge zu entwickeln und schließlich Zug um Zug, die neue Umgebung zu erkunden (vgl. Kap. 4.3.1). Die Anwesenheit der vertrauten Bezugsperson ist also erforderlich, damit das Kind aktiv wird und seinen Übergang initiieren und mitgestalten kann.

Die Akteursperspektive des Kindes wird im Münchner Ansatz also explizit hervorgehoben. Neben der Begleitung durch eine Bezugsperson wird im Münchner Eingewöhnungsmodell die Bedeutung der Kindergruppe betont. Denn diese bietet dem Kind ebenso Anreize zur Exploration (Beller 2002, o. S.), wie interessante Räume und Materialien. Ziel ist es, dass das Kind die neue Situation in der Kindertageseinrichtung als reizvoll und herausfordernd erlebt und davon ausgehend seine Umgebung eigenaktiv erkunden will (vgl. Winner/Erndt-Doll 2009, S.23).

Die Begleitung durch eine vertraute Bezugsperson im Rahmen der Eingewöhnungsphase erleichtert dem Kind hierbei Annäherung an die neue Situation. Es kann dann von einem „doppelten Übergang“ (vgl. Kap.6.2) gesprochen werden. Es stellt sich die Frage, welche Potenziale ein solcher doppelter Übergang eröffnet. Beller formuliert in diesem Zusammenhang die Möglichkeit im Rahmen der Eingewöhnung, die elterliche Erziehungsverantwortung zu stärken. Zudem können nicht nur die Kinder, sondern auch deren Eltern Vertrauen in die neue Betreuungssituation gewinnen. Dieses Vertrauen der Eltern in die Einrichtung sowie in die betreuenden Frühpädagoginnen ist die Basis für eine positive Kooperation zwischen Kita und Elternhaus. Darüber hinaus ist sie eine wichtige Bedingung für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen der Frühpädagogin und dem Kind (vgl. Beller 2002, o. S., Prokop 2008, S. 14f, Winner/Erndt-Doll 2009, S. 15f). Insbesondere für berufstätige Mütter, die oftmals mit gesellschaftlichen Vorurteilen von schädigender Kinderbetreuung und der Idealvorstellung der „guten Mutter“ konfrontiert sind (vgl. Kap. 2.1.2), kann die Eingewöhnungszeit darüber hinaus hilfreich sein, um eventuell bestehende Zweifel in Bezug auf die außerfamiliäre Betreuung des Kindes auszuräumen.

Auch das Münchner Eingewöhnungsmodell folgt einer Phasenstruktur (vgl. Winner/Erndt-Doll 2009, S. 50-59):

DIE ERSTE PHASE: DIE EINGEWÖHNUNG VORBEREITEN

In dieser Phase werden Formalitäten geklärt und es findet ein erstes persönliches Gespräch statt, um relevante Informationen zwischen Einrichtung und Familie auszutauschen. Da dieser Erstkontakt oft prägend ist, wenden sich Eltern bei Fragen und Unsicherheiten oftmals an die Person, die dieses erste Gespräch geführt hat. Es wird deshalb empfohlen, dass die Bezugspädagogin das Erstgespräch führt, damit die Zuständigkeiten von Anfang an geklärt sind. Klare Absprachen über den Ablauf des Eingewöhnungsprozesses vermeiden das Entstehen von Druck auf die beteiligten Akteure. Zudem wird ausgeschlossen, dass Eltern den Abschied unnötig hinauszögern, weil sie sich noch nicht von ihrem Kind trennen möchten (vgl. Winner/Erndt-Doll 2009, S. 50ff).

DIE ZWEITE PHASE: DAS KENNENLERNEN

Die Eingewöhnung beginnt in der Regel an einem Dienstag mit einer vier- bis fünftägigen Phase, in der die Eltern und das Kind die Einrichtung und deren Abläufe kennenlernen. Hierbei ist es wichtig, dass der Schwerpunkt nicht nur auf den Vormittag gelegt wird, sondern begleitendes Elternteil und Kind Schritt für Schritt an allen Phasen des Tagesablaufs teilnehmen. Hier wird im Unterschied zum Berliner Modell insbesondere betont, dass es um das Kennenlernen aller Personen der Einrichtung geht, was vor allem das Pädagoginnen-Team und die Kindergruppe betrifft. Anne Winner und Elisabeth Erndt-Doll (2009, S.52) bezeichnen das gesamte Team der Frühpädagoginnen in dieser Phase explizit als „Gastgeberinnen“, die feinfühlig auf Unsicherheiten der Eltern und Kinder eingehen. Neben den Frühpädagoginnen kommt auch den Kindern der aufnehmenden Gruppe eine aktive Rolle zu, da der Interaktion der Kinder untereinander in diesem Modell eine hohe Bedeutung beigemessen wird.

Wickeln, Füttern und Schlafenlegen des Kindes obliegen zunächst ausschließlich dem begleitenden Elternteil. Damit die Trennung vom Kind ausgehen kann, ist es von Bedeutung in diesen ersten Tagen darauf zu achten, welche „Situationen, Bereiche, Personen, Räume, Materialien oder Angebote“ (Winner/Erndt-Doll 2009, S. 54) für das Kind besonders reizvoll sind. Zum Ende der Kennenlernphase führt die Bezugspädagogin ein Gespräch mit den Eltern, das sowohl die Auswertung der ersten Tage als auch die Planung der weiteren Eingewöhnungszeit impliziert (vgl. Winner/Erndt-Doll 2009, S. 54f).

DIE DRITTE PHASE: SICHERHEIT GEWINNEN

Das Ziel dieser Phase ist, dass das Kind sich in der neuen Situation sicher und zunehmend kompetent fühlt. Während die Phase des Kennenlernens für Eltern und Kind gleichermaßen bedeutsam ist, liegt in dieser sechstägigen dritten Phase der Fokus verstärkt auf dem Kind. Regelmäßigkeiten spielen für das Sicherheitsgefühl und Kompetenzerleben von Kindern eine wesentliche Rolle, weshalb darauf geachtet wird, dass sich Abläufe, Angebote und Situationen in dieser Phase wiederholen. Ausgehend von den Bedürfnissen, Interessen und Kompetenzen des Kindes werden bewusst Situationen geschaffen, die für das Kind ansprechend sind und es zum Explorieren einladen. Um eine vertrauensvolle Beziehung zu den betreuenden Erwachsenen auszubauen, ist es zudem erforderlich, dass das Kind diese als verlässlich erlebt.

Das Kind soll sich nicht zu stark an die Bezugspädagogin binden, damit es nicht zu einem Abhängigkeitsverhältnis kommt. Es wird damit eine Bindung zwischen Kind und Frühpädagogin anvisiert, die nicht mit der Qualität einer Mutter-Kind-Bindung oder einer anderen primären Bindung gleichzusetzen ist (vgl. Kap. 6.1.1). „Die Erzieherin antwortet auf das Bindungsverhalten

des Kindes und befriedigt sein Bindungsbedürfnis, ohne zu ihm im Sinne der klassischen Bindungstheorie eine Bindung zu entwickeln.“ (Winner/Erndt-Doll 2009, S. 58).

Weiter ist es die Aufgabe der Bezugserzieherin, das Kind in die bestehende Kindergruppe zu integrieren und hierfür vom sich eingewöhnenden Kind selbst initiierte Kontakte zu anderen Kindern zu unterstützen (vgl. Winner/Erndt-Doll 2009, S. 55f). Damit wird nochmals die Bedeutung der Kindergruppe betont.

DIE VIERTE PHASE: VERTRAUEN AUFBAUEN

Kindertagesstätten oder Krippen sind die erste Bildungsinstitution, die ein Kind besucht und entsprechend prägend für die Bildungsbiographie. Ein Kind baut jedoch nicht nur Beziehungen zu den betreuenden Personen und den anderen Kindern auf, sondern entwickelt auch Vertrauen zur Institution. Nach dem Münchner Eingewöhnungsmodell soll der erste Trennungsversuch frühestens am siebten Tag stattfinden, damit das Kind zuvor ausreichend Zeit hat, sich in der neuen Situation sicher zu fühlen.¹¹

Da das Münchner Modell ein aktives Erleben der Trennung und den damit konnotierten Gefühlen vorsieht, ist es zudem erforderlich, dass die erste Trennung nicht zu kurz ausfällt und das Kind im Rahmen von 30 bis 60 Minuten die Möglichkeit hat, die Trennung zu realisieren und gegebenenfalls bedrückende Gefühle zu bewältigen.

Das Münchner Modell setzt auf die aktive Auseinandersetzung mit der stressreichen Übergangssituation. Dieses Ziel hat Konsequenzen für die Interpretation des kindlichen Verhaltens in und nach der Trennungssituation. Nach Beller handelt es sich um eine Fehlentscheidung, wenn bei Kindern, die sich „schnell“ von den Eltern trennen die Eingewöhnungszeit verkürzt wird. Diese Kinder verbergen ihre Trennungsängste, was aus Bellers Perspektive auf Vermeidungsstrategien zurückzuführen ist:

„Wir glauben, dass eine aktive Auseinandersetzung mit einem Problem, und nicht seine Vermeidung, günstig für seine Lösung oder Überwindung ist. Darin liegt der ganze Sinn einer allmählichen Eingewöhnung. Aus dieser Sicht ist es paradox, die Eingewöhnungsdauer für Kinder (und deren Eltern) zu verkürzen, weil sie länger brauchen, ihre Trennungsangst auszudrücken.“ (Beller 2002, o. S.)

¹¹ Kriterien, die anzeigen, dass das Kind sich in der Einrichtung sicher fühlt und nun eine erste Trennung vom begleitenden Elternteil erfolgen kann, sind detaillierter beschrieben bei Winner und Erndt-Doll (2009, S.59f)

DIE FÜNFTE PHASE: DIE EINGEWÖHNUNG AUSWERTEN UND ABSCHLIEßEN

Wenngleich während des Eingewöhnungsprozesses ein täglicher Austausch stattfindet, so sieht das Münchner Modell dennoch ein Abschlussgespräch vor. Dieses Gespräch soll der gemeinsamen Reflexion der einzelnen Phasen der Eingewöhnung dienen. Es signalisiert den Abschluss des Übergangs von der Familie in die Kita. Eltern und Kind sind nun in der Einrichtung angekommen. Für die Bezugspädagogin und das Team kann ein Abschlussgespräch gegebenenfalls Anlass zur Reflexion der Eingewöhnungspraxis geben (vgl. Winner/ Erndt-Doll 2009, S. 65f).

6.3.3 Vergleichende Analyse

Nach einer Analyse der beiden Modelle bleibt festzuhalten, dass diese neben Unterschieden auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Beide gehen zum einen von einem allmählichen und begleiteten Übergang von der Familie in die Kita aus. Zum anderen ist vorgesehen, dass die pflegerischen Aufgaben, wie beispielsweise Füttern, Wickeln und Schlafen legen, zunächst bei der begleitenden Bezugsperson – i.d.R. Mutter oder Vater – liegen und erst Zug um Zug an die Bezugspädagogin übergehen (vgl. Winner 2010, S.129ff). In Tab. 4 werden die Unterschiede der Modelle kriterienorientiert dargestellt.

Beller kritisiert, dass das Berliner Eingewöhnungsmodell den Eltern starre Vorgaben in Bezug auf den Ablauf der Eingewöhnung macht. Bei Nicht-Einhaltung dieser Vorgaben haben die Beteiligten ein Risiko für die kindliche Entwicklung zu befürchten (vgl. Kap. 6.3.2). Es verwundert vor diesem Hintergrund, dass seine „Empfehlungen“, die schließlich auch dem Münchner Modell zugrunde liegen, ebenso deutlich sind. Denn während das Berliner Modell eine erste Trennung nicht vor dem vierten Tag vorsieht, macht auch das Münchner Modell eine klare Aussage in Bezug auf die erste Trennung von Elternteil und Kind, die demnach nicht vor dem siebten Tag der Eingewöhnungszeit stattfinden soll. Es ist anzunehmen, dass die Begrifflichkeit der Empfehlung ebenso eine eindeutige Vorgehensweise impliziert. Eine solche Vorgabe, kann einerseits hilfreich sein, da sie Orientierung bietet. Andererseits kann sie unnötigen Druck bei den beteiligten Erwachsenen erzeugen, wenn es aus irgendwelchen Gründen zu einer Abweichung vom vorgesehen zeitlichen Ablauf kommt. Es bedarf eines umsichtigen Umgangs mit Modellen und den damit konnotierten Vorgaben (vgl. Kap. 7.3.1).

	Berliner Modell	Münchener Modell
Zugrundeliegende Theorie	Bindungstheorie	Ökosystemischer Ansatz
Menschenbild	Erwachsene planen und gestalten die Eingewöhnung ausgehend von der Bindungstheorie mit dem Ziel einer positiven kindlichen Bindung.	Kind wird als Akteur gesehen, der die Eingewöhnung mitgestaltet und den Übergang aktiv bewältigt.
Hauptziel	Aufbau Beziehungsdreieck Mutter-Kind-Pädagogin: → Person/Bezugspädagogin soll vertraut werden	Beteiligte stärken, Übergang positiv zu bewältigen: → Situation/Kita-Alltag soll vertraut werden
Vorgehen	Zunächst möglichst viele Komponenten konstant halten und langsam nach außen gehen. Am Anfang treffen sich Mutter, Kind und Pädagogin in einem separaten Raum.	Gesamte Kita mit ihren Abläufen, Räumen und Personen kennen lernen. Keine Separierung des Kindes in der Anfangszeit.
Phasen	Vier Phasen: → Informationsphase → Grundphase → Stabilisierungsphase → Schlussphase	Fünf Phasen: → Eingewöhnung vorbereiten, → Räume und Personen kennen lernen → Sicherheit gewinnen → Vertrauen aufbauen → Abschluss und Auswertung
Bedeutung: Bezugserzieherin	Zentrale Bedeutung im Aufbau von Bindung zur Bezugspädagogin; primäres Ziel der Eingewöhnung	Bezugspädagogin weniger bedeutsam. Es wird davon ausgegangen, dass das Kind zu mehreren Pädagoginnen eine Beziehung aufbauen kann.
Bedeutung: Kindergruppe	Kindergruppe zweitrangig. Wesentlich ist der Aufbau von Bindung zwischen Kind und Bezugspädagogin.	Kindergruppe zentral. Es wird davon ausgegangen, dass die Kindergruppe dem Kind den Übergang erleichtert.
Räume	Zunächst soll der Raum möglichst konstant bleiben, um den Aufbau der Bindung zwischen Kind und Bezugspädagogin nicht zu stören.	Raum und Materialien sollen dem Kind Anreize bieten, dass es den Aufenthalt in der Kita als reizvoll erlebt und sich gerne in dieser aufhalten möchte. Explorationsverhalten soll angeregt werden, damit der Übergang möglichst vom Kind erwünscht ist und ggf. von ihm initiiert wird.
Begleitung durch Eltern	Bis zum ersten Trennungsversuch genügt eine Anwesenheit von Kind und Begleitperson von ein bis zwei Stunden.	Eltern nehmen in der Anfangszeit mit dem Kind am pädagogischen Alltag teil.
Erster Trennungsversuch	Frühestens am vierten Tag	Frühestens am siebten Tag

Tab. 4: Unterschiede Münchener Modell und Berliner Modell (vgl. Winner 2010)

Während das Berliner Modell ausschließlich das Weinen des Kindes als klares Zeichen von Trennungsschmerz festlegt und der weitere Verlauf der Eingewöhnung danach ausgerichtet wird, sind die Aussagen zum Trennungszeitpunkt im Münchener Modell differenzierter. Dies ist auf die zugrunde liegende Annahme zurückzuführen, dass Kinder teilweise nicht in der Lage sind, Trennungsängste zu äußern. Die Eingewöhnung eines Kindes zu verkürzen, weil es beim ersten Trennungsversuch nicht weint oder sich sofort trösten lässt, ist aus anthropologischen Gründen ebenfalls nicht vertretbar. Es stellt sich jedoch die Frage, wie verlässlich und individuell festgestellt werden kann, dass ein Kind sich eingewöhnt hat. Aufschluss hierzu bieten Forschungsergebnisse der Wiener Krippenstudie und die davon abgeleiteten Kriterien einer gelungenen Eingewöhnung (vgl. Kap. 6.4). Grundsätzlich kann bereits hier festgehalten werden, dass der Frühpädagogin als Akteurin im Eingewöhnungsprozess ein hohes Maß an Verantwortung zukommt.

6.4 Die Wiener Krippenstudie –

Aktuelle Forschungsergebnisse zu Eingewöhnungsprozessen

Die Wiener Krippenstudie (Datler et al. 2012a) unter Leitung von Wilfried Datler und unter Ko-Leitung von Lieselotte Ahnert liefert aktuelle Forschungserkenntnisse zur Eingewöhnung unter dreijähriger Kinder in Kindertageseinrichtungen, welche für diese Arbeit zentral sind. Im Rahmen der Untersuchung wurden 104 Kleinkinder zwischen 10 und 33 Monaten bei ihrem Übergang von ihrer Familie in Wiener Kindertageseinrichtungen begleitet. Ziel der Studie ist die Identifikation relevanter Einflussfaktoren auf die Eingewöhnung unter Dreijähriger. Hierbei stellen Datler und Kolleginnen (vgl. Datler et al. 2012b) insbesondere das Erleben der Kinder ins Zentrum des Interesses. Es wird deshalb nicht nur der Frage nachgegangen, welche Faktoren Eingewöhnungsprozesse im Allgemeinen beeinflussen, sondern es sollen ebenso Aspekte identifiziert werden, die sich auf das Erleben der Eingewöhnungsphase durch das Kind selbst auswirken. Die Forscherinnen und Forscher sehen das Kind als Akteur in seinem eigenen Übergangsprozess, denn sie formulieren als weiteres Ziel ihrer Untersuchung, *„(...) das Verständnis darüber zu vertiefen, in welcher Weise Kleinkinder selbst – mit ihren innerpsychischen sowie nach außen gerichteten Aktivitäten – zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen beitragen“* (Datler et al. 2012, S.63).

Die Untersuchung ergibt, dass Kinder zu Beginn ihres Eingewöhnungsprozesses kaum positive Affekte zeigen, was sich auch im Laufe der weiteren Eingewöhnungsphase (Messzeitpunkt T1-T3) nicht wesentlich verändert. Allerdings haben Kinder, die stärker mit Erwachsenen und Kindern in der Kindertageseinrichtung interagieren auch eine positivere Stimmung. Dieses Verhältnis zwischen sozialer Interaktion und positiven Affekten des Kindes im Eingewöhnungsprozess ist deshalb für Frühpädagoginnen bedeutsam. Oftmals wird davon ausgegangen, dass Kinder, die keine negativen Emotionen äußern auch keinen Kummer haben. Datler und Kolleginnen (vgl. Datler et al. 2012a, S.447) weisen hingegen darauf hin, dass auch Kinder, die zunächst unauffällig erscheinen, emotional belastet sein können.

„While emotionally flat toddlers might appear somewhat content from caregiver’s point of view, they may be too wary to interact with caregivers or peers, and too wary to show investigative and explorative interest in ongoing activities or resources.“ (Datler et al. 2012a, S.447)

Kinder äußern Kummer und Trennungsängste also auf sehr unterschiedliche Weise. Aus der Perspektive der Frühpädagogin kann ein Kind also zufrieden erscheinen, weil es nur geringe negative Emotionen äußert. Dabei ist das schwache Affektverhalten eventuell darauf zurückzuführen, dass das Kind sich noch nicht sicher fühlt. Dies äußert sich darin, dass das Kind nicht in der Lage ist, mit den fremden Erwachsenen und Kindern in der Kita zu interagieren, in

der neuen Umgebung zu explorieren und sich für die Anregungspotenziale der Kita zu interessieren. Frühpädagoginnen stehen demnach vor der Herausforderung, im Eingewöhnungsprozess und darüber hinaus, das kindliche Verhalten korrekt einzuschätzen, um die Kinder adäquat bei ihrem Übergang von der Familie in die Kita unterstützen zu können. Die Qualität der Interaktion zwischen Frühpädagogin und Kind ist nach den vorliegenden Ergebnissen hierbei entscheidend (vgl. Datler et al. 2012a, S.448).

Zudem zeigt die Untersuchung, dass Kinder, die inaktiv wirken, oft damit beschäftigt sind, Zusammenhänge und Abläufe zu verstehen, indem sie beispielsweise die Aktivitäten der anderen beobachten (vgl. Datler et al. 2012a, S.448). Dieses Ergebnis unterstreicht die Tatsache, dass sich kindliches Explorationsverhalten auf unterschiedliche Art und Weise äußert (vgl. Kap. 4.3.1). Die visuelle Exploration als solche zu erkennen und entsprechend einzuordnen, erscheint insbesondere in der Eingewöhnungssituation bedeutsam, um das Verhalten der Kinder zutreffend einschätzen zu können.

Das kindliche Verhalten differiert also hinsichtlich Kummer und Exploration. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse der Wiener Krippenstudie darauf hin, dass sich auch der Verlauf des Eingewöhnungsprozesses, gemessen am Verhalten der Kinder im Rahmen der ersten vier Monate, sehr unterschiedlich gestaltet (vgl. Datler et al. 2012a, S. 448).

Kindmerkmale, wie Alter, Geschlecht, Geschwisterkinder in der Gruppe, Temperament und Bildungshintergrund liefern keine Erklärung für das unterschiedliche Verhalten der untersuchten Kinder im Eingewöhnungsprozess. Datler und Kolleginnen fassen dieses zentrale und überraschende Ergebnis der Wiener Krippenstudie folgendermaßen zusammen: *„Den vorliegenden Daten zufolge ist es nicht möglich, Gruppen von Kindern zu identifizieren, deren Eingewöhnungswerte (...) ein Mindestmaß an Ähnlichkeit aufweisen (...)“* (Datler et al. 2012b, S.69).

Dennoch zeigen zwei Aspekte einen Effekt auf einzelne Untersuchungsbereiche. Zum einen zeigen Kinder mit zunehmendem Alter eine bessere Stimmung im Rahmen der Eingewöhnung (Alter – Stimmung). Zum anderen fördern Geschwisterkinder in der Gruppe eine dynamischere Interaktion des Kindes mit den anderen Kindern (Geschwisterkind – dynamische Peer-Interaktion) (vgl. Datler et al. 2012a, S.448).

Aufgrund der Vielzahl kindlicher Verhaltensweisen in Bezug auf Kummer/Trennungsschmerz und Exploration und dem empirischen Befund, dass Eingewöhnungsprozesse äußerst unterschiedlich verlaufen, ist die Aufgabe der Frühpädagogin in der Eingewöhnungsphase komplex. Frühpädagoginnen müssen entsprechend gut ausgebildet sein, um die kindlichen Signale im Eingewöhnungsprozess zu erkennen, adäquat zu deuten und angemessen auf diese einzu-

gehen. Die hierfür erforderlichen Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen kindlichem Verhalten und körperlichen Erregungszuständen bzw. emotionalem Befinden stehen bislang aus (vgl. Datler et al 2012a, S.448).

Fürstaller, Funder und Datler (2011) weisen ausgehend von den Ergebnissen der Wiener Krippe studie darauf hin, dass Kinder einen bestehenden Trennungsschmerz nicht grundsätzlich durch Weinen zum Ausdruck bringen, wenngleich dies eine weit verbreitete Annahme in der Gesellschaft sowie in der Fachwelt ist. Kinder äußern Trennungsschmerzen unterschiedlich. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass sie in manchen Fällen die Belastung, die durch die Abwesenheit der primären Bezugsperson besteht, verdrängen und gar nicht zum Ausdruck bringen. Es kann vor diesem Hintergrund nicht davon ausgegangen werden, dass eine Eingewöhnung abgeschlossen ist, wenn das einzugewöhnende Kind nicht weint oder seinen Unmut laut kundtut, sobald das begleitende Elternteil den Raum bzw. die Einrichtung verlässt. Fürstaller, Funder und Datler (2011, S. 3) stellen deshalb die Frage, ob Eingewöhnung sich „(...) *komplexer darstellt, als gemeinhin angenommen wird (?)*“ und formulieren folgende drei Kriterien für gelingende Eingewöhnungsprozesse (Fürstaller et al. 2011, S. 4f):

- Das Kind empfindet die Situation in der Einrichtung als angenehm und erlebt sie in lustvoller Weise.
- Das Kind wendet sich den Menschen, Gegenständen und Angeboten in der Einrichtung interessiert zu.
- Das Kind partizipiert aktiv an dynamischen sozialen Austauschprozessen mit Erwachsenen und Gleichaltrigen.

Es ist davon ausgehend die Aufgabe der Frühpädagogin, ihr Handeln im Rahmen von Eingewöhnungsprozessen an diesen Kriterien auszurichten und einzuschätzen, wann das Kind sich in der Einrichtung wohlfühlt. Die genannten Aspekte weisen darauf hin, dass neben den Personen und deren pädagogischem Handeln auch die räumliche Umgebung sowie die Kindergruppe für den Verlauf des Eingewöhnungsprozesses bedeutsam sind (vgl. Kap. 7.3).

6.5 Zwischenfazit

Der Eingewöhnungsprozess als allmählich begleiteter Übergang von der Familie in die Kita wird in diesem Kapitel aus zwei Perspektiven eruiert, die sich jeweils in einem spezifischen Modell widerspiegeln. Die vorliegende Arbeit folgt jedoch weder dem einen noch dem anderen Modell. Denn wenngleich die Bindungstheorie und damit auch das bindungstheoretisch begründete Berliner Eingewöhnungsmodell wesentliche Grundlagen liefern, so eröffnet der ökosystemische Ansatz weiterführende Perspektiven. Neben Kind, Eltern und Frühpädagogin

werden im entsprechenden Münchner Modell weitere Akteure und Faktoren berücksichtigt, die einen Einfluss auf den Eingewöhnungsprozess haben. Hierzu zählen insbesondere die Kindergruppe, aber auch die Räume, das Team, die Leitung und die Elternschaft (vgl. Winner/Erndt-Doll 2009, S.37ff). Beide Modelle beschränken sich im Wesentlichen auf die Nano-, Mikro- und Mesoebene. Dies könnte auf die ausschließliche Praxisrelevanz der Modelle zurückzuführen sein. Entsprechend dem pädagogischen Fundament dieser Arbeit ist das frühpädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen und somit auch die Gestaltung von Eingewöhnungsprozessen grundsätzlich an den jeweils beteiligten Personen zu orientieren und in deren Verantwortung zu legen. Die Ergebnisse der Wiener Krippenstudie belegen den individuellen Verlauf eines jeden Eingewöhnungsprozesses. Auch daraus lässt sich schlussfolgern, dass jeder Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung ein individuelles, an den jeweils beteiligten Personen orientiertes Vorgehen erfordert.

Letztlich liefert die Wiener Krippenstudie neben grundlegenden Erkenntnissen über den Verlauf von Eingewöhnungsprozessen auch eine hilfreiche Definition davon, wann ein solcher als gelungen bezeichnet werden kann.

Der Einfluss der Makro- und Exosysteme wird sowohl im Berliner als auch im Münchner Modell außer Acht gelassen. Ausgehend vom dritten Moment – der Relationalität – ist trotz der Erfordernis eines individuellen Vorgehens auch im personalen Sinne der Rahmen, in dem das Handeln der Akteure stattfindet und der es beeinflusst, zu berücksichtigen. In dieser Arbeit finden folglich auch die Kontextbedingungen der Makro- und Exoebene Beachtung, die im Untersuchungsmodell dieser Arbeit als proximale und distale Faktoren bezeichnet werden (vgl. Kap. 7.3).

Die folgende Herleitung des Untersuchungsmodells zur Eingewöhnung in bestehende und neu eröffnete Kindertageseinrichtungen erfolgt auf der Grundlage der bisher gewonnen Erkenntnisse.

7 Akteure und Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess – ein heuristisches Modell

Das Kind als Person im Kontext seiner Beziehungen ist Teil eines komplexen Systems im Zuge seines Eingewöhnungsprozesses

In dieser Arbeit finden ausgehend von der Darstellung des theoretischen Hintergrunds sowohl die einzelnen Akteure im personalen Sinn, als auch Erkenntnisse der Bindungstheorie sowie der jeweilige Kontext der Eingewöhnungssituation im Sinne der ökologischen Systemtheorie Berücksichtigung. *Das Kind als Person im Kontext seiner Beziehungen wird damit im Zuge seines Eingewöhnungsprozesses als Teil eines komplexen Systems betrachtet.*

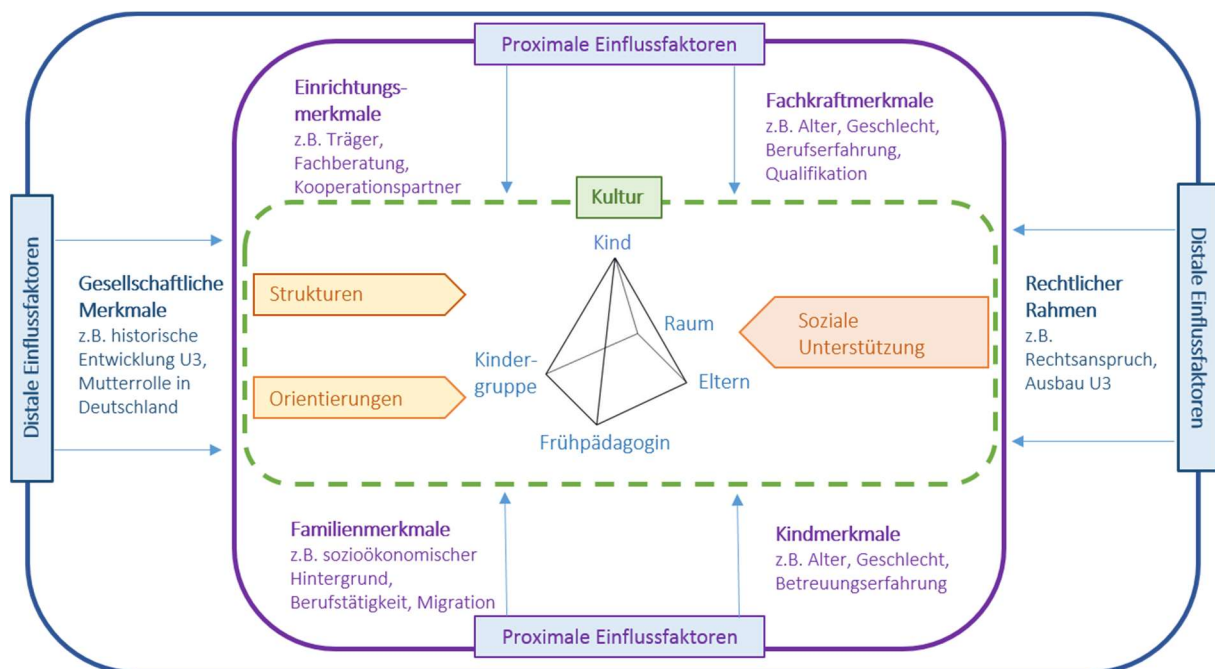


Abb. 5: Akteure und Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess – ein heuristisches Modell

Um die hierfür erforderlichen theoretischen Richtungen – personale Pädagogik, Bindungstheorie und Systemtheorie – zu vereinen, wird ein entsprechendes heuristisches Modell entwickelt, in dem die Eingewöhnung als Merkmal pädagogischer Qualität in einem strukturell-prozessualen Paradigma betrachtet wird. Im Zentrum steht davon ausgehend die Eingewöhnung als pädagogischer Prozess, an dem verschiedene Akteure beteiligt sind. Beeinflusst wird dieser Prozess von den jeweiligen Strukturen der Einrichtung sowie von den Orientierungen der Akteure. Die entsprechende Gliederung in Prozess, Struktur- und Orientierungsqualität entspricht einem Qualitätsverständnis, das beispielsweise auch der NUBBEK-Studie (Tietze et al. 2013) zugrunde liegt. Um der Komplexität des Kontextes Rechnung zu tragen (vgl. Kap. 5.2),

werden im Untersuchungsmodell dieser Arbeit in Anlehnung an Eva L. Essa und Melissa M. Burnham (2001) auch proximale und distale Faktoren berücksichtigt. Abb. 5 zeigt das Modell und bietet somit einen ersten Überblick über die einzelnen Faktoren, die in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in dieser Arbeit Berücksichtigung finden.

7.1 Forschungsdesiderate

Untersuchungen zum Thema Bindung im Allgemeinen sowie zur Bindung zwischen Kind und Fröhpädagogin im Speziellen liegen vor. Allerdings ist die Datenlage, die einen Zusammenhang zwischen Eingewöhnungsphase und Bindungsmuster des Kindes belegt, nicht ausreichend empirisch fundiert (vgl. Strohsand, 2009, S.279). Auch die Ergebnisse der Wiener Krippenstudie weisen darauf hin, dass keine direkten Analogien zwischen Bindungsmustern und Verlauf der Eingewöhnungsprozesse anzunehmen sind. Grundsätzlich stehen hierzu vertiefende Forschungserkenntnisse bislang aus.

In der vorliegenden Arbeit wird die Eingewöhnung des Kindes in die Kita aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Sie wird schließlich als Merkmal pädagogischer Qualität und damit als pädagogischer Prozess betrachtet. Dieser Eingewöhnungsprozess wird in ein Modell integriert, das Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen systemisch berücksichtigt. Zu einzelnen Teilen dieses Modells liegen Studienergebnisse vor, die an den jeweiligen Stellen genannt werden. Die explizite Benennung von Akteuren und Einflussfaktoren in Eingewöhnungsprozessen auf Basis von theoretischen und empirischen Erkenntnissen stehen bisher jedoch aus. Inwiefern die erforschten Einflussfaktoren auf die Erzieherinnen-Kind-Bindung (vgl. Kap. 6.1), sich bereits auf den Aufbau der Bindungsbeziehung im Rahmen des Eingewöhnungsprozesses auswirken, stellt ein Desiderat dar.

Zur Besonderheit von Eingewöhnungsprozessen in neuen Kindertageseinrichtungen stehen Forschungsergebnisse bisher aus. Dieser Forschungsgegenstand wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit in einem ersten Zugriff bearbeitet.

7.2 Eingewöhnung als Merkmal pädagogischer Qualität

Um ein adäquates Untersuchungsmodell zu entwickeln, das Akteure und Einflussfaktoren impliziert, wird auf die Systematik vorliegender Studien zur pädagogischen Qualität zurückgegriffen. Internationale Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass der Kita-Besuch sich insbesondere dann positiv auf die kindliche Entwicklung auswirkt, wenn die Einrichtung ein hohes Maß an pädagogischer Qualität aufweist. So zeigen sowohl die *Cost, Quality and Outcomes Studie* (CQO) (vgl. Helburn 1995), als auch die *Effective Provision of Pre-School Education-*

Studie (EPPE) (vgl. Sylva et al. 2004) beispielsweise für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern kompensatorische Effekte durch ein hohes Anregungsniveau in der vorschulischen Einrichtung hinsichtlich schulischer Kompetenzentwicklung (vgl. Roßbach et al. 2009, S.146f). Für Deutschland sind die Studie „*Wie gut sind unsere Kindergärten?*“ (vgl. Tietze et al. 1998) sowie deren längsschnittliche Ausweitung „*Kinder von 4 bis 8 Jahren*“ (vgl. Tietze et al. 2005) zentral. Beide Untersuchungen sind Teil der *European Child Care and Education Studie* (ECCE Study Group 1999) und zeigen ebenfalls einen Zusammenhang zwischen der Qualität der besuchten Kindertageseinrichtung und der Entwicklung schulischer Kompetenzen. Schließlich wird auch das unerwartet schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im Rahmen der PISA-Studie (Baumert et al. 2001) auf die mangelnde Anregungsqualität vorschulischer Einrichtungen zurückgeführt. Die davon ausgelöste Qualitätsdebatte hält bis heute an (vgl. Tietze et al. 2013b, S.15). Davon ausgehend wurden auf allen Ebenen Anstrengungen unternommen, die Qualität der institutionalisierten frühen Bildung in Deutschland zu verbessern. Unter anderem wurden in diesem Zusammenhang die Bildungspläne für frühpädagogische Einrichtungen eingeführt. In Baden-Württemberg handelt es sich hierbei um den *Orientierungsplan* (MKJS 2011). Die 2013 veröffentlichten Ergebnisse der Nationalen Untersuchung für Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) sind jedoch ernüchternd, denn sie weisen trotz aller Reformbemühungen auf eine Stagnation der pädagogischen Prozessqualität in vorschulischen Einrichtungen in den vergangenen 15 Jahren hin (vgl. Tietze et al. 2013a, S.83ff). Damit ein Kind überhaupt von der Qualität der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung profitieren kann, muss es zunächst in der Lage sein, an den dort gebotenen förderlichen Aktivitäten und Interaktionen zu partizipieren (vgl. Kap. 4.3.1). Das Kind muss sich also wohl und sicher fühlen, um sich neugierig und wissbegierig auf die Einrichtung und ihre Bildungsmöglichkeiten einzulassen, was die Überwindung anfänglicher Unsicherheiten und die Akzeptanz der Abwesenheit der Eltern erfordert (vgl. Datler et al. 2012a, S.429). Damit wird Eingewöhnung in der vorliegenden Arbeit als ein grundlegendes Merkmal pädagogischer Qualität betrachtet.

Auch Laewen und Kolleginnen sehen die Eingewöhnung als wesentliches Qualitätsmerkmal von Kindertageseinrichtungen:

„Die Gestaltung dieser Übergangszeit, die sogenannte Eingewöhnung der Kinder, muß als ein für Vermeidung von Risiken für die Kinder wichtiges Qualitätsmerkmale einer frühen Tagesbetreuung angesehen werden (...).“ (Laewen et al. 2006, S.15)

Findet der Eintritt in die Kita ohne Beteiligung der Eltern statt, liegt dementsprechend ein Qualitätsmangel vor. Laewen und Kolleginnen beziehen sich hierbei insbesondere auf Kinder im Alter zwischen sieben und 24 Monaten (vgl. Laewen et al. 2006, S.22f).

7.3 Modellbildung und Operationalisierung der Untersuchungsbereiche

Ziel dieser Arbeit ist es, Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kindertageseinrichtungen zu vergleichen. Dies erfordert zunächst eine theoriebasierte Bestimmung von Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess. Davon ausgehend ist empirisch zu prüfen, ob sich Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten und bestehenden Einrichtungen unterscheiden. Um dies zu leisten, wird ein Modell zur Operationalisierung des Untersuchungsgegenstandes zugrunde gelegt. Hierbei handelt es sich um eine klare Vereinfachung der komplexen Realität (vgl. Kap. 5.4), die dem Ziel geschuldet ist, Einflussfaktoren auf Eingewöhnungsprozesse in Kindertageseinrichtungen sowohl identifizierbar als auch untersuchbar zu machen. Es soll dennoch nicht aus dem Blick geraten, dass soziale Systeme, wie Kindertageseinrichtungen und die darin stattfindenden pädagogischen Prozesse, freilich nicht dahingehend funktionieren, dass bei bekanntem Input ein immer gleicher und vorhersehbarer Output zu erwarten ist. Ein konsequent systemischer Blick würde zusätzlich die Wirkung des Eingewöhnungsprozesses eines Kindes auf die Einrichtung und die beteiligten Personen implizieren, was im Rahmen der vorliegenden Studie nicht zu leisten ist. Um es in den Worten Luhmanns zu sagen: *„Man kann angesichts der Komplexität der Welt nicht alle Bedingungen der Möglichkeit eines Sachverhalts in den Begriff dieses Sachverhalts aufnehmen; denn damit würde der Begriff jede Kontur und jede theoriebautechnische Verwendbarkeit verlieren.“* (Luhmann 1988, o. S.).

Zunächst wird der Modell-Begriff bestimmt, um das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von einem Modell zu klären. Anschließend wird das heuristische Modell sowie die entsprechenden Untersuchungsbereiche im Einzelnen erläutert, wobei auf deren jeweilige theoretische Herleitung sowie die entsprechende Operationalisierung Bezug genommen wird.

7.3.1 Abschied vom Modellbegriff?

Betrachtet man die am Übergangsprozess Beteiligten als Akteure, erscheint es unpassend, die Verantwortung für einen pädagogischen Prozess, wie beispielsweise die Eingewöhnung, an ein starres Modell abzugeben. Vielmehr ist – freilich das Wohl der Kinder stets im Blick – ein regelmäßiger Austausch sinnvoll, der ein Einlassen auf das jeweilige Kind und dessen Eltern ermöglicht. Der Übergang eines Kindes in die Kita ist damit als ein individueller dynamischer Prozess zu sehen, der gemeinsam von den beteiligten Akteuren zu gestalten ist. Wie individuell sich Eingewöhnungsprozesse gestalten, zeigen auch die Ergebnisse der Wiener Krippenstudie (vgl. Kap. 6.4). Die Ergebnisse könnten der Tatsache geschuldet sein, dass die Bedingungen der einzelnen Eingewöhnungsprozesse sich immens unterscheiden. Sowohl die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen (z.B. Räume, Personalsituation, pädagogisches Konzept), als auch die personalen Faktoren der einzelnen Beteiligten (z.B. Kind, Eltern, Fröhpädagogin, Kindergruppe, Elternschaft, Team, Leitung) variieren immens. Hinzu kommen

unterschiedliche Orientierungen, die – bewusst oder unbewusst – zu entsprechend individuellen Handlungsentscheidungen der beteiligten Akteure führen. Es erscheint davon ausgehend zunächst erstrebenswert und ideal, das pädagogische Handeln – auch in Bezug auf die Begleitung der Eingewöhnungsprozesse neuer Kinder – grundsätzlich individuell an den einzelnen Personen in den jeweiligen Situationen und Kontexten auszurichten. Doch lässt die Tatsache, dass die Bedingungen sowie das Handeln der Akteure ohnehin zu unterschiedlichen Eingewöhnungsprozessen führen, auf eine grundsätzliche Absage an handlungsleitende Konzepte – oder Modelle – schließen? Sind alle Pädagoginnen fachlich und persönlich in der Lage im Eingewöhnungsprozess gemeinsam mit den Eltern und weiteren Beteiligten stets einvernehmlich die richtigen Entscheidungen zu treffen? Hindern vorgegebene Modelle möglicherweise daran, die pädagogische Arbeit individuell an Kind und Eltern auszurichten? Wenngleich die in Kap. 6.4 beschriebenen Forschungsergebnisse der Wiener Krippenstudie ein individuelles Arbeiten nahelegen, so herrscht doch auch Konsens darüber, dass Pädagogische Konzepte die Basis für gute Qualität in Kindertageseinrichtungen darstellen. Sie sorgen für Transparenz bei allen Beteiligten und sollen damit auch zu gemeinsamen Orientierungen führen, die gerade aufgrund der komplexen Eingewöhnungssituationen besonders wichtig sind.

Klare Absprachen der Beteiligten über den Ablauf des jeweiligen Eingewöhnungsprozesses sind erforderlich, damit der Druck auf die Akteure vermindert wird. Präsentieren die Frühpädagoginnen im Vorfeld ein theoretisch begründetes Modell, können sich die Eltern den Ablauf der Eingewöhnung vorstellen und das Vorgehen verstehen. Entsprechend wird Eingewöhnungsmodellen hier keine grundsätzliche Absage erteilt. Sie sind vielmehr ein Qualitätsmerkmal, das Orientierung bietet und zu Transparenz und Sicherheit der einzelnen Akteure im Eingewöhnungsprozess führt. Allerdings ist zu verhindern, dass sie als Handlungsanleitungen verstanden werden, die sklavisch einzuhalten sind. Dies wird unmöglich, sobald man die Beteiligten als Akteure betrachtet. Zuerst steht das explizierte und anthropologisch fundierte Menschenbild, welches in erster Linie handlungsleitend sein sollte. Dies erfordert ein reflektiertes und situationsangemessenes Handeln, das unter Umständen auch die begründete Abweichung von einem Modell notwendig macht.

7.3.2 Akteure im Eingewöhnungsprozess – Vom Beziehungsdreieck zur Akteurspyramide

In der Tradition der personalen Pädagogik wird in Anlehnung an Identitätstheorien und die Theorie narrativer Hermeneutik der Begriff des Autors verwendet, wenn es um die Charakterisierung des Menschen als Subjekt seines Bildungsprozesses geht (vgl. z. B. Ricoeur 1996; Sturma 1997; Taylor 1994; Weigand 2014, S. 28 ff., vgl. Kap. 3.1). Demzufolge lässt sich das Kind in dieser Perspektive als Autor seines Eingewöhnungsprozesses bezeichnen. In einem

ökosystemischen Verständnis wird dagegen vom Akteur gesprochen. Da in dieser Arbeit mit beiden Ansätzen gearbeitet wird, bedarf es der Klärung, welcher Begriff im Rahmen der Modellbildung verwendet wird. Die Entscheidung muss letztlich nicht für oder gegen einen der beiden Begriffe getroffen werden, da der Begriff des Autors den des „auctor“ (Urheber) also die Akteurbezogenheit, beinhaltet. Der systemisch verwendete Akteurbegriff ist jedoch im Unterschied zum anthropologisch fundierten Verständnis des Autors deskriptiv auf die wechselseitige Bezogenheit und das Zusammenwirken mehrerer Akteure in einem System gerichtet, wobei die verschiedenen Akteure unterschiedliche Rollen einnehmen. Da es auf die Einbeziehung all dieser Perspektiven im Rahmen des heuristischen Modells der Arbeit ankommt, wird konsequenterweise der Akteurbegriff verwendet. Dieser impliziert das Kind und seine Eltern, die Frühpädagogin, die Kindergruppe und den Raum sowie das Zusammenspiel all dieser Akteure.

Wilfried Griebel und Renate Niesel (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 61f) unterscheiden zwischen Akteuren, die den Übergang selbst aktiv bewältigen und solchen, die diesen begleiten und moderieren. Für die Eingewöhnung in eine bestehende Einrichtung beschreiben sie entsprechend die Kinder und die Eltern als Akteure, die den Übergang selbst aktiv bewältigen, während insbesondere die Frühpädagogin, aber auch die Kindergruppe als moderierende Akteure bezeichnet werden. In der vorliegenden Arbeit wird darüber hinaus der Raum als moderierender Akteur einbezogen.

Während das Berliner Eingewöhnungsmodell ein Beziehungsdreieck zwischen Kind, Mutter und Erzieherin (vgl. Kap. 6.3.1) postuliert, erweitert Liselotte Denner das Dreieck zur einer Dreieckspyramide (vgl. Abb. 6). Sie berücksichtigt hierbei das Kind sowie Mutter und Vater, die Pädagogin und andere Kinder.

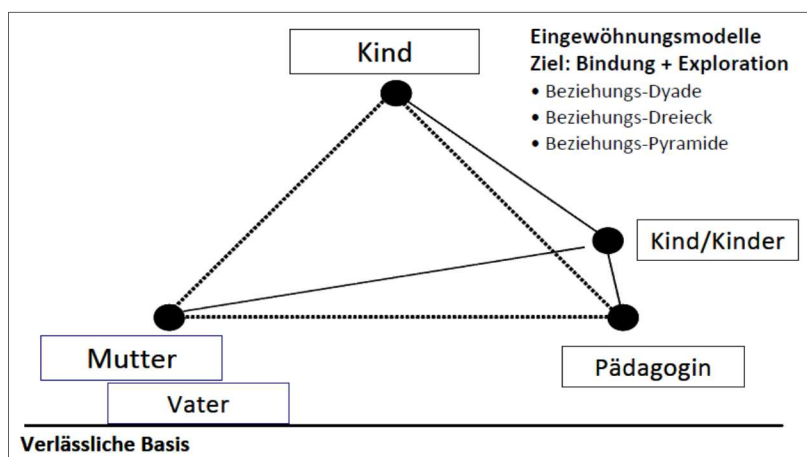


Abb. 6: Von der Beziehungsdyade zur Beziehungspyramide (Denner 2008, S.15)

In der vorliegenden Arbeit wird dieses Modell nochmals erweitert. Es ist damit eine quadratische Akteurspyramide leitend (vgl. Abb. 7).

Als Akteure im Eingewöhnungsprozess werden hierbei das *Kind*, die *Eltern*, die *Frühpädagogin*, die *Kindergruppe* und der *Raum* gesehen.

Es erscheint zeitgemäß, nicht ausschließlich die Mutter zu erwähnen und mit dem Begriff der Eltern¹² ebenso auch die Väter anzusprechen. Zudem ist es vor dem Hintergrund eines sich wandelnden heterogenen Berufsfeldes mit zunehmend multiprofessionellen Teams sinnvoll, von der Frühpädagogin und nicht von der Erzieherin zu sprechen. Der Begriff der Frühpädagogin impliziert alle pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Da das Erziehen nur eine von vielen Aufgaben frühpädagogischer Fachkräfte ist, ist der Begriff der „Erzieherin“ aus Sicht der Autorin zu überwinden.

Neben dieser Änderung von Begriffen wird das Dreieck des Berliner Modells um die Kindergruppe erweitert, was der Pyramide nach Denner entspricht (vgl. Abb.7). Darüber hinaus findet der Raum Berücksichtigung. Eingewöhnungsprozesse beziehen sich nicht nur den Aufbau einer Beziehung zwischen Kind, Eltern und Frühpädagogin. Vielmehr muss das Kind sich auch in die Kindergruppe integrieren und sich an die neue räumliche Umgebung gewöhnen. Dementsprechend müssen diese beiden Aspekte ebenso gewürdigt und in einem Modell der Eingewöhnung aufgenommen werden.

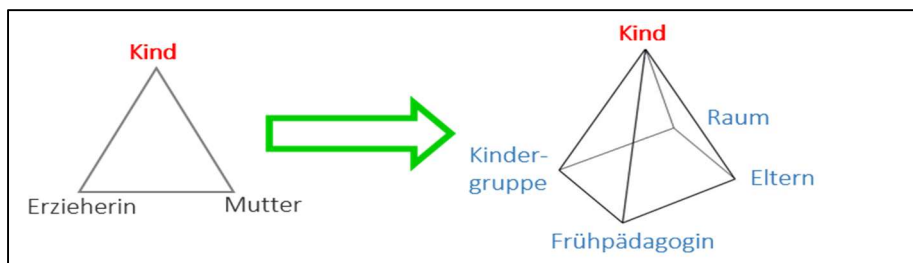


Abb. 7: Vom Beziehungsdreieck zur Akteurspyramide

7.3.2.1 Das Kind und sein Übergang von der Familie in die Kita

Sieht man das Kind als Akteur im Eingewöhnungsprozess, so ergeben sich einige richtungsweisende Aspekte. Zunächst ist festzuhalten, dass das Kind nicht von Frühpädagogin und Eltern in die Kita *eingewöhnt wird*, denn dies würde ihm eine passive Rolle zuschreiben. Das Kind als Akteur gewöhnt sich vielmehr – entgegen dem geläufigen Sprachgebrauch in der

¹² Mit Eltern sind auch weitere Personen gemeint, die die üblichen Elternaufgaben übernehmen.

frühpädagogischen Praxis – aktiv selbst ein. Dadurch nehmen die weiteren am Prozess beteiligten Akteure eine begleitende und unterstützende Rolle ein, auf die im weiteren Verlauf dieses Kapitels näher eingegangen wird.

Wird das Kind als Akteur in seinem Eingewöhnungsprozesses gesehen, so schließt sich die Frage an, was das konkret bedeutet. Inwieweit sind Säuglinge und Kleinkinder überhaupt schon in der Lage, als Akteure zu agieren? Ahnert verweist darauf, dass bereits Säuglinge in Bezug auf soziale Interaktion kompetent sind, denn sie verfügen über die angeborene Fähigkeit unterschiedliche Verhaltensweisen der Interaktion, wie beispielsweise die Gesichtsmimik, Stimmen und Körpersprache von Betreuungs- und Bezugspersonen differenziert wahrnehmen und sensitiv auf selbige reagieren zu können (vgl. Ahnert 2010, S. 7). Im Sinne einer personalen Pädagogik gilt es, diese Kompetenzen der Kleinsten zu würdigen. Es ist die Aufgabe der Erwachsenen, die Signale des Kindes zu erkennen und adäquat zu deuten, um in einer angemessenen Art und Weise mit ihm zu interagieren. Insbesondere beim Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zur Frühpädagogin im Rahmen der Eingewöhnung ist es zentral, angemessen auf die kindlichen Bedürfnisse einzugehen. Hierbei spielt das in Kap. 4.4.1 erläuterte angeborene Bindungsverhaltenssystem eine wichtige Rolle. Das Kind zeigt hierbei bestimmte Verhaltensweisen, die es für geeignet hält, um ein schützendes und tröstendes Verhalten durch vertraute Erwachsene herbeizuführen. Es initiiert damit Interaktionen mit Erwachsenen zur Befriedigung des eigenen Bedürfnisses nach Nähe. Diese Interaktionen führen schließlich zum Aufbau von Bindung. Folglich kommt dem Kind eine aktive und gestaltende Rolle beim Aufbau von Bindungsbeziehungen und damit auch in seinem eigenen Eingewöhnungsprozess zu.

Auch Beller (2002, o. S.) beschreibt das Kind als Akteur in seinem Übergangsprozess von der Familie in die Kita und betont dabei die Bedeutung der Kindergruppe sowie der Spielzeuge. Während Kinder sich von fremden Erwachsenen oft bedroht fühlen, haben sie selten Angst vor Gleichaltrigen. Damit kommt den anderen Kindern im Rahmen des Eingewöhnungsprozesses eine regulierende Rolle zu. Zum anderen bieten die Gleichaltrigen oft Spielanlässe und laden ebenso wie die fremden Materialien zum Explorieren ein.

„So werden selbständige Tätigkeiten ausgelöst, die die Eigeninitiative des Kindes an die Stelle seiner von Trennungsangst ausgelösten inaktiven und passiven Haltung treten lässt“ (Beller 2002, o. S.).

Die Kindergruppe sowie die Materialien unterstützen das Kind also darin, selbst aktiv zu werden und eine gestaltende Rolle im Eingewöhnungsprozess einzunehmen. Eine gelungene Eingewöhnung zeichnet sich der Wiener Krippenstudie folgend dadurch aus, dass sich das Kind

Menschen, Materialien und Angeboten interessiert zuwendet und aktiv an sozialen Prozessen mit Erwachsenen und Gleichaltrigen partizipiert (vgl. Kap. 6.4).

Das Kind kann sich also vor allem dann als wirksam und autonom im Übergang erleben, wenn es sich einerseits sicher fühlt und die Umgebung andererseits zum Explorieren einlädt. Damit kommt eingangs den Eltern und schließlich den Fröhpädagoginnen als Bezugspersonen – oder in ihrer Funktion als sichere Ausgangsbasis – sowie der Kindergruppe und den Räumen eine große Bedeutung zu.

7.3.2.2 Die Eltern und ihre Doppelrolle im Übergang

In der Regel begleitet ein Elternteil das Kind in der Anfangszeit in der Kindertageseinrichtung. Eltern dienen dem Kind dabei als sichere Ausgangsbasis in der neuen, fremden Situation und werden damit als wesentliche Unterstützer des kindlichen Übergangs gesehen (vgl. Kap. 4.3.1). Die Bedeutung der Eltern als Unterstützer im Eingewöhnungsprozess kann auch mit dem sogenannten Containment-Konzept beschrieben werden. Ende der 1990-er Jahre befasst sich die Forschergruppe um Peter Fonagy mit der Regulierung negativer Affekte des Kindes. Dies wird in der Klein-Bion-Tradition der Psychoanalyse Containment genannt. Die Mutter signalisiert dem Kind nach diesem Containment-Prinzip, dass sie die Affekte versteht, aufgreift und modifiziert. Demnach wird dem Kind sein Verhalten gespiegelt und gegebenenfalls gleichzeitig eine notwendige Veränderung des selbigen initiiert. Beispielsweise kann eine Mutter den Ärger eines Kindes mittels Mimik aufgreifen und widergeben (Spiegelung) und parallel dazu verbal beruhigend auf das Kind einwirken (Modifizierung). Gelungenes Containment ermöglicht damit die Vermittlung von sinnvollen Coping-Strategien (vgl. Dornes 2008, S.55).

Sicheren Bezugspersonen gelingt die Mischung aus Modifizierung und Spiegelung, wohingegen unsichere Personen häufig zur Modifikation durch Ablenkung neigen, was keine Spiegelung zulässt, sondern diese unterbindet. Eine weitere Reaktion auf Affekte durch unsichere Bezugspersonen ist die Spiegelung ohne Modifizierung, was wiederum die Möglichkeit unterbindet Bewältigungsstrategien zu erkennen und schließlich zu internalisieren (vgl. Dornes 2004, S.55).

Die Unterstützung durch die Eltern im Sinne des beschriebenen Containments ist damit nicht nur für den aktuellen Übergangsprozess des Kindes bedeutsam. Das Kind lernt darüber hinaus, unterstützt durch adäquate Verhaltensweisen der Eltern, auch Strategien zur Bewältigung weiterer stressreicher Situationen. Dies erleichtert auch den künftigen Umgang mit fremden Situationen und Personen und begünstigt weitere Übergangsprozesse in der Lebensbiografie. Darüber hinaus ist es im Zuge der Eingewöhnungsphase bedeutsam, dass die Containment-

Strategien der Eltern an die Frühpädagogin weitergegeben werden und zudem die nonverbalen Signale des Kindes im Alltag thematisiert werden. Dies ermöglicht es der Frühpädagogin, die Verhaltensweisen des Kinds adäquat deuten und dadurch seinen Bedürfnissen besser gerecht werden zu können. Auch wenn diese Weitergabe von Informationen hilfreich sein kann, erfordert ein feinfühliges Umgang und schließlich der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Kind und Frühpädagogin aber zweifelsohne weitere Kompetenzen der Erzieherin, die über eine reine Weitergabe von Informationen seitens der Eltern hinaus gehen.

Maria Fürstaller und Kollegen (2011, S. 1) weisen außerdem darauf hin, dass der Übergang von der Familie in die Kita für die Eltern ebenso „emotional hoch belastend“ ist, wie für das Kind. Griebel und Niesel (2004, S. 61) gehen davon aus, dass auch die Eltern selbst einen Übergang erleben, denn sie werden zu Eltern eines Kita-Kindes und Teil der Elternschaft der entsprechenden Einrichtung. Oftmals ist der Beginn der Kinderbetreuung auch mit dem Wiedereinstieg des bisher betreuenden Elternteils in den Berufsalltag verbunden. Das bedeutet, dass auch für die Eltern viele Veränderungen mit dem Kita-Eintritt des Kindes verbunden sind. Veränderungen im familiären Alltag ergeben sich demnach häufig für beide Elternteile, wenngleich der Eingewöhnungsprozess in der Regel nur von einem Elternteil begleitet wird. Die Eltern haben also die Aufgabe, den Übergang des Kindes zu unterstützen. Parallel müssen sie jedoch selbst aktiv einen Übergang bewältigen (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.61). Die Eingewöhnungsphase des Kindes bietet hierbei die Möglichkeit, Vertrauen in die Einrichtung sowie zu den Frühpädagoginnen aufzubauen sowie Abläufe und pädagogisches Handeln im Alltag kennen zu lernen. Es ist damit nicht nur für die Kinder bedeutsam, eine Übergangsphase im Sinne einer begleiteten Anfangsphase in der Kita zu erleben. Auch für die Eltern wird die Trennung vom Kind damit leichter. Sie gewinnen Sicherheit und können sich davon überzeugen, dass die Entscheidung, dass das Kind diese Kindertageseinrichtung besucht, richtig ist.

7.3.2.3 Die Frühpädagogin als Moderatorin im Eingewöhnungsprozess

Griebel und Niesel (2004) bezeichnen die Frühpädagogin im Eingewöhnungsprozess als moderierende Akteurin. Freilich ist sie aktiv am Prozess der Eingewöhnung beteiligt, aber sie muss zumindest im Zuge des Eingewöhnungsprozesses in einer bestehenden Kita selbst keinen Übergang bewältigen. Dennoch beschreiben Fürstaller und Kollegen (2011, S. 7), dass auch die moderierende Frühpädagogin im Eingewöhnungsprozess oft negative Emotionen hat und belastet ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Aufgaben der Frühpädagogin im Eingewöhnungsprozess vielseitig und komplex sind. Unabhängig davon, ob in der Einrichtung nach einem bestimmten Modell oder Konzept der Eingewöhnung gearbeitet wird, erfordert der Umgang mit dieser Komplexität ein hohes Maß an Professionalität.

Der Übergang von der Familie in die Kita bringt in der Regel Trennungserfahrungen mit sich, die sowohl dem Kind als auch den Eltern in dieser Intensität neu sind (vgl. Datler et al. 2010, S. 162). Wenngleich das Kind bereits zuvor ab und an von Familienangehörigen oder Freunden betreut wurde, so bringt eine regelmäßige Betreuung über eine bestimmte Dauer durch pädagogisches Fachpersonal in einer Kindertageseinrichtung doch andere Konsequenzen und erfordert eine erhebliche Anpassungsleistung der Familie. Es ist vor diesem Hintergrund die Aufgabe der Frühpädagogin, das Kind und seine Eltern darin zu unterstützen diesen Übergang positiv zu bewältigen.

Nach den dargelegten Ergebnissen der Wiener Krippenstudie sind Eingewöhnungsprozesse am einzelnen Kind auszurichten und an den genannten Kriterien gelungener Eingewöhnung (vgl. Kap.6.4) zu messen. Es ist also die Aufgabe der Frühpädagogin, feinfühlig einzuschätzen, wann das jeweilige Kind welche Unterstützung benötigt. Allerdings ist eine Orientierung an den Bindungstypen, wie sie in Kap. 4.4.4 beschrieben sind, in diesem Zusammenhang fragwürdig. Wenngleich einzelne Untersuchungen (z.B. Rottmann/Ziegenhain 1988, Ziegenhain/Wolff 2000, Ahnert/Rickert 2000) auf einen Zusammenhang zwischen Bindungsmustern und kindlichem Verhalten im Eingewöhnungsprozess hinweisen, so ist die Datenlage dennoch wenig aussagekräftig. Es lassen sich damit keine empirisch gesicherten Aussagen treffen (vgl. Strohschneider 2009, S.279). Die Frühpädagoginnen sollten davon Abstand nehmen, das kindliche Bindungsverhalten ausgehend von ihren Beobachtungen in der Eingewöhnungssituation nach den Bindungsmustern (vgl. Kap. 4.4.4) zu klassifizieren. Zum einen sind diese Bindungsmuster nach Ainsworth bzw. Main explizit durch spezifische Testverfahren, wie den Fremde-Situationstest festzustellen. Es ist zu bezweifeln, dass die Eingewöhnungssituation einem solchen Testverfahren durch geschultes Personal gleich kommt. Zum anderen bleibt zu bedenken, dass seit der Bestimmung dieser Bindungsmuster bereits einige Jahre vergangen sind. Sowohl die gesellschaftlichen, als auch die familialen Bedingungen haben sich seit dieser Zeit erheblich verändert. Insbesondere gibt es eine Pluralität an Lebensformen, die vermuten lässt, dass möglicherweise neue bisher unbekannte Bindungstypen entstanden sind. Ein Hinweis auf eine mögliche neue Mannigfaltigkeit könnte auch das Ergebnis der Wiener Krippenstudie sein, das zeigt, dass Eingewöhnungsverläufe derart unterschiedlich verlaufen, dass keine „Typen“ gebildet werden können. Die Frühpädagogin kann folglich nicht die Kinder in die vier klassischen Bindungsmuster einteilen und die Eingewöhnung entsprechend planen.

Die Rolle der Frühpädagogin und ihr professionelles Handeln im Eingewöhnungsprozess werden zudem maßgeblich vom beschriebenen „Bild vom Kind“ als Akteur bestimmt.

„Mit dem neueren Bild des Kindes als einem aktiven Lerner haben sich auch das fachliche Handeln und das Bild der Erzieherin verändert“ (Griebel et al. 2010, S.167). Die Frühpädagogin hat im Eingewöh-

nungsprozess damit die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass das Kind eine vertrauensvolle Beziehung zu ihr aufbauen und sie als sichere Ausgangsbasis nutzen kann. Auch Datler und Kolleginnen beschreiben, dass die Trennung unter Dreijähriger von ihren Eltern durchaus traumatische Folgen haben kann, wenn keine andere adäquate Bezugsperson zur Verfügung steht, die dem Kind Schutz und Trost bietet (vgl. Datler et al. 2010, S.160f). Welche Qualität diese Beziehung haben sollte, hängt von den jeweiligen Bedürfnissen des einzelnen Kindes ab. Wesentlich ist, dass die Frühpädagogin dafür Sorge trägt, dass das Kind sich sicher und geborgen fühlt. Denn dies ist die Voraussetzung dafür, dass das Kind sich unbelastet ohne die Eltern – oder den Elternersatz – in der Kita aufhalten und sich damit selbst als Akteur erleben kann (vgl. Kap. 4.3.1, Kap. 4.3.2).

Es wird zudem angenommen, dass diese intensiven ersten Erfahrungen mit fremden Personen und Umgebungen das Kind darin beeinflussen, wie es künftig auf Neues zugeht. Die Frühpädagogin sollte deshalb darauf achten, dass das Kind den Übergang positiv erlebt (vgl. Datler et al. 2010, S.163).

Die Frühpädagogin muss also in der Lage sein, individuell auf die Kinder und deren Eltern einzugehen. Hierfür muss sie über ein umfassendes Wissen zu unterschiedlichen kindlichen Verhaltensweisen in Trennungssituationen und eine angemessene Beobachtungskompetenz verfügen. Ziel ist es hierbei, Befindlichkeit und Bedürfnisse der einzelnen Kinder korrekt einschätzen und auf diese eingehen zu können. Dies impliziert auch die Unterstützung der Integration des neuen Kindes in die bestehende Kindergruppe (vgl. Kap.7.3.2.4) sowie die Schaffung einer materialen Umgebung, die dem kindlichen Bindungs- und Explorationsbedürfnis gleichermaßen gerecht wird (vgl. Kap. 7.3.2.5).

Ausgehend von den dargestellten Erkenntnissen kommt der Frühpädagogin im Eingewöhnungsprozess eine zentrale und verantwortungsvolle Rolle zu. Datler und Kolleginnen erachten es entsprechend als wichtig, dass die *„(...) verantwortlichen Krippenpädagog/innen in differenzierter Weise in der Lage sind, der inneren Welt der Kleinkinder Rechnung zu tragen. Und dafür bedarf es nicht nur entsprechender Rahmenbedingungen und konzeptioneller Orientierungen, wie sie etwa das zitierte Infans-Modell (Anm. der Autorin: Berliner Modell) bietet (Laewen, Andres/Hédervári 2007), sondern auch professioneller Fähigkeiten des Verstehens und adäquaten Reagierens auf Seiten der Pädagog/innen, die zumeist nur dann gegeben sind, wenn Krippenpädagog/innen in diesem Bereich speziell geschult sind“* (Datler et al. 2010, S.158).

Die Ergebnisse der Wiener Krippenstudie zeigen letztlich, dass die gängige Eingewöhnungspraxis nicht dem heutigen Erkenntnisstand entspricht. Darüber hinaus identifizieren Datler und Kolleginnen einen Widerspruch dahingehend, dass viele Frühpädagoginnen überzeugt sind,

nach einem gängigen Eingewöhnungsmodell zu arbeiten. In der tatsächlichen Praxis handeln sie jedoch völlig anders (vgl. Fürstaller et al. 2012, S.4).

7.3.2.4 Die Kindergruppe

Neben den fremden Erwachsenen ist das Kind im Eingewöhnungsprozess auch mit unbekannten Kindern konfrontiert, denn es soll Teil einer Kindergruppe werden. Entsprechend gilt es zu berücksichtigen, welche Rolle die Kindergruppe oder einzelne Kinder der selbigen im Übergang spielen. In dieser Arbeit wird die Kindergruppe in Anlehnung an Griebel und Niesel (2004) als moderierender Akteur gesehen, denn: *„Die Kinder sind es, die behutsam die ersten Kontakte initiieren, während sich die Erwachsenen beobachtend zurückhalten (Landeshauptstadt München, 2002)“* (Griebel/Niesel 2004, S.62). Die Kinder konstituieren also, ebenso wie der Raum, Bedingungen, die den Ablauf der Eingewöhnung beeinflussen. Darüber hinaus muss sich das Kind in die Kindergruppe integrieren, womit es ebenfalls Einfluss auf die bestehende Kindergruppe nimmt. Beller misst den anderen Kindern deshalb im Übergangsprozess eine hohe Bedeutung bei. Er betont hierbei, dass fremde Gleichaltrige im Gegensatz zu unbekannten Erwachsenen weniger bedrohlich auf Kinder wirken. Darüber hinaus können sich Kinder mit Gleichaltrigen besser identifizieren und werden durch diese zu Spielaktivitäten animiert und herausgefordert (vgl. Kap.6.3.2). Dadurch hat die Kindergruppe oftmals eine regulierende und angsthemmende Wirkung auf das Kind im Eingewöhnungsprozess (vgl. Beller 2002, o. S.).

Auf die Bedeutung von Verbindungen zu Gleichaltrigen für Kinder in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe weisen auch Liselotte Denner und Margit Rückert hin. Sie beschreiben informelle Verbindungen zu Freunden in Bildungsinstitutionen als wesentliche soziale Netzwerke, denen eine unterstützende Funktion in Übergangssituationen zukommen (vgl. Denner/Rückert 2004, S.272).

Es stellt sich nun die Frage, ob Krippenkinder in der Lage sind, mitfühlend auf ein neues Kind zuzugehen. Denn unterschiedliche Theorien sprechen Kindern in den ersten Lebensjahren die Fähigkeit ab, zugunsten anderer zu handeln. Silvana Kappeler und Heidi Simoni verweisen hierbei auf die Theorie der klassischen Psychoanalyse, die kognitive Entwicklungstheorie sowie die Theorie der moralischen Entwicklung. Nach diesen Theorien sind Kinder erst im Alter von fünf bis sechs Jahren dazu fähig, prosozial zu handeln. Davor werden sie als *„amoralisch, egozentrisch und sozial unreif dargestellt“* (Kappeler/Simoni 2009, S.603). Ergebnisse einer längsschnittlichen Beobachtungsstudie mit 28 Kinder im Alter vom neunten bis zum 24. Lebensmonat (Kappeler/Simoni 2009) zeigen hingegen, dass Kinder bereits in den ersten beiden Le-

bensjahren prosoziale Verhaltensweisen zeigen. Als prosoziales Verhalten bezeichnen Kappeler und Simoni hierbei „(...) Handlungen, die das Wohlbefinden einer anderen Person bzw. Gruppe erhöhen oder wiederherstellen oder eine andere Person bzw. Gruppe begünstigen sollen.“ (Kappeler/Simoni 2009, S.607). Bereits im Alter von acht Monaten bieten einige Kinder anderen Kindern unaufgefordert Spielobjekte an. Das Anbieten von Objekten ist damit die erste beobachtete prosoziale Verhaltensweise. Sie dient unter anderem der Kontaktaufnahme (vgl. Kappeler/Simoni 2009, S.617). Entsprechend kann angenommen werden, dass diese Verhaltensweise von Kindern auch relevant für die Integration neuer Kinder in der Gruppe ist. Auch Susanne Viernickel (vgl. 2000, S.20) weist darauf hin, dass Kinder bereits zum Ende des zweiten Lebensjahres in einer fremden Umgebung häufiger Kontakt zu unbekannten Gleichaltrigen aufnehmen als zur Mutter, was darauf hindeutet, dass Kinder die Interaktion mit anderen Kindern reizvoller finden, als die mit vertrauten Erwachsenen.

Eine weitere prosoziale Verhaltensweise von Kindern, die im Zusammenhang mit dem Eingewöhnungsprozess interessant ist, ist das Trösten. So kann in der Praxis gelegentlich beobachtet werden, dass bereits unter Dreijährige ein weinendes Kind trösten. Auch Kappeler und Simoni konnten diese prosoziale Verhaltensweise bei Kindern ab 16 Monaten beobachten und verweisen auf ähnliche Ergebnisse einer Längsschnittstudie (Zahn-Waxler et al. 1992). Auf das Leiden anderer zu reagieren, setzt die Fähigkeit voraus, die Mimik eines Gegenübers adäquat interpretieren und davon ausgehend auf deren Gemütszustand schließen zu können. Dies wird als Grund dafür genannt, dass das „Trösten“ ebenso wie das „Wiedergutmachen“ später auftreten als die anderen untersuchten prosoziale Verhaltensweisen – „Objekt anbieten“ (Acht Monate), „Zuneigung zeigen“ (10 Monate) oder „Assistieren“ (12 Monate). Lediglich das „prosoziale Verhalten gegenüber Objekten“ wurde später und zwar in der Mitte des zweiten Lebensjahres beobachtet (vgl. Kappeler/Simoni 1992, S.617f).

Hinsichtlich der Häufigkeit stellen Kappeler und Simoni zwar fest, dass Trösten und Wiedergutmachen relativ selten auftreten. Dies könnte jedoch auch darauf zurückzuführen sein, dass die Frühpädagoginnen im Rahmen dieser Studie rasch auf die weinenden Kinder reagieren (vgl. Kappeler/Simoni 1992, S.619f). Weiterführende Forschungsergebnisse stehen hierzu aus. Dennoch weisen die vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass Kinder durchaus in der Lage sind, bereits im Krippenalter prosozial zu agieren. Wenngleich das Trösten relativ selten vorkommt, so sind andere Verhaltensweisen, die dem Kind die Eingewöhnung erleichtern können, durchaus gegeben. Über das Anbieten von Objekten können Kinder beispielsweise miteinander in Kontakt treten, was dem „neuen“ Kind den Übergang erleichtern und es zum Spielen und Explorieren herausfordern kann. Allerdings weisen Ergebnisse der Wiener Krippenstudie darauf hin, dass Kinder zu Beginn der Eingewöhnung kaum in der Lage sind, in dynamische Austauschprozesse mit Gleichaltrigen oder Erwachsenen einzutreten (vgl. Datler et al. 2012a).

Es ist deshalb die Aufgabe der Frühpädagogin, das Kind darin zu unterstützen mit anderen zu interagieren und erste Kontaktaufnahmen der Kinder untereinander bei Bedarf angemessen zu unterstützen (vgl. Datler et al. 2010, S.164).

7.3.2.5 *Der Raum und die materiale Umgebung*

Es mag zunächst überraschen, dass der Raum in dieser Arbeit als Akteur verstanden wird. Der Raum wird hierbei personifiziert und es wird ihm eine aktive und gestaltende Rolle im kindlichen Entwicklungsprozess beigemessen. In der Reggio-Pädagogik wird dem Raum eine ähnliche Bedeutung zugesprochen. Hier ist die Rede vom „Raum als Drittem Erzieher“, wobei das Kind als „erster Erzieher“ und die Frühpädagogin als „zweiter Erzieher“ gilt.

Die Bedeutung des Raums für die Eingewöhnung wird zudem bereits durch die Studien von Ainsworth und Kollegen und das in diesem Rahmen entwickelte Verfahren der „Fremden Situation“ deutlich (vgl. Kap. 4.4.4). Sie stellen im Rahmen der Baltimore-Studie (Ainsworth et al. 1971) fest, dass die untersuchten Kinder im vertrauten häuslichen Umfeld unabhängig davon explorieren, ob sie als sicher gebunden eingestuft sind oder nicht. Sie vermuten davon ausgehend, dass Kinder in einer fremden Situation Unterschiede im Explorationsverhalten zeigen, die auf die Bindungsqualität zur Mutter zurückzuführen sind (vgl. Ainsworth et al. 1978, S.IX). Diese Annahme bestätigt sich schließlich, was dazu führt, dass unterschiedliche Bindungsqualitäten sich ausgehend vom „Fremde-Situations-Test“ klassifizieren lassen (vgl. Ainsworth et al. 1978, S.135f). Eine fremde Umgebung hat davon ausgehend durchaus einen Einfluss auf das Sicherheitsgefühl eines Kindes und damit auch auf sein Bindungs- und Explorationsverhalten.

Joyce Robertson, die in den 1970er Jahren vier Kleinkinder in Tag- und Nacht-Pflege aufnimmt, dokumentierte ihre Arbeit mittels Tagebuch sowie Audio- und Videoaufzeichnungen gemeinsam mit ihrem Mann James. Sie ist in der Gestaltung der Betreuungssituation bereits sehr bemüht, den Kindern ein möglichst vertrautes Umfeld zu schaffen. Um „(...) die Fremdheit von vorneherein so in Grenzen zu halten, dass die Kleinen sie tolerieren konnten und nicht überfordert wurden (...)“ (Ahnert 2010, S.124), lässt sie die Kinder unter anderem eigene Spielsachen und vertraute Materialien aus dem häuslichen Umfeld mitbringen (vgl. Ahnert 2010, S.123f). Die Bedeutsamkeit von solchen „Übergangsobjekten“, wie beispielsweise ein Kuscheltier, geht auf Winnicott (1953) und seine Beschreibung von Übergangsphänomenen ausgehend von der Objektbeziehungstheorie zurück. Die Objektbeziehungstheorie beeinflusste unter anderem Bowlby und seine Bindungstheorie (vgl. Zepf 2005, S.255ff). Es handelt sich hierbei um eine Gepflogenheit, die auch von vielen Kindertageseinrichtungen praktiziert wird, denn oftmals dürfen die Kinder einen oder mehrere „Übergangsgegenstände“ mitbringen, die ihnen in der fremden Umgebung Sicherheit geben sollen. Das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit

wird folglich nicht nur durch Bindungspersonen erzeugt, sondern auch vertraute Räume oder Gegenstände können ihren Teil dazu beitragen. Es erscheint zudem erstrebenswert, dass das Kind dazu herausgefordert wird, selbst aktiv zu werden und seine Selbstbildungspotenziale zunehmend zu entfalten (vgl. Datler et al. 2010, S.163).

Der Raum sowie die darin befindlichen Materialien spielen nach dieser Befundlage in zweierlei Hinsicht eine entscheidende Rolle. Sie sind einerseits derart zu gestalten, dass das Kind sich wohl und geborgen fühlt. Andererseits sollten sie zur Exploration anregen und das Kind einladen, seine Umgebung zu erkunden (vgl. Kap. 4.3.1).

Um dies für das einzelne Kind zu erreichen, sollte die Frühpädagogin in Absprache mit den Eltern versuchen, die Fremdheit des Raumes möglichst gering zu halten. Schnupperbesuche können hierbei hilfreich sein. Einen Vorteil haben sicher Kinder, deren ältere Geschwister bereits die Einrichtung besuchen. Hier ist die Fremdheit der räumlichen Situation deutlich verringert. Eine häufig praktizierte Möglichkeit ist es zudem, Fotos der Kinder mit ihren Familien aufzuhängen oder sogenannte „Ich-Bücher“ zu erstellen. Diese „Ich-Bücher“ enthalten Fotos von Personen und Gegenständen, die dem Kind vertraut und wichtig sind. Sie sind derart im Raum platziert, dass das Kind sie erreichen und jederzeit anschauen kann.

Der Raum sollte neben einer heimeligen Atmosphäre und ausreichend Rückzugsmöglichkeiten auch das passende Anregungspotenzial bereithalten. Dies ist ebenfalls auf das einzelne Kind abzustimmen. Im Rahmen von Vorgesprächen kann die Frühpädagogin zwar in Erfahrung bringen, welche Materialien und Spielanlässe für das Kind aktuell besonders reizvoll sind, um den Kindern eine Umgebung anbieten zu können, die seinen Interessen entspricht. Es ist jedoch abzuwarten, in welchem Maße das Kind im Rahmen seines Eingewöhnungsprozesses explorieren möchte und welche Materialien und Gegebenheiten es in der neuen Situation besonders interessieren. In der Kindertageseinrichtung sind möglicherweise Materialien interessant, die das Kind zu Hause nur wenig beachtet. Zudem wecken unter Umständen Gegenstände und Raumsituationen den kindlichen Erkundungsdrang, die das Kind von zu Hause nicht kennt. Es gilt also, das Kind in den ersten Stunden und Tagen sehr genau zu beobachten und darauf zu achten, welche Dinge die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich ziehen und seinen Erkundungsdrang zu wecken scheinen. Davon ausgehend ist eine räumliche Umgebung zu schaffen, die das Kind Zug um Zug aktiv werden und seine Eingewöhnung selbst initiieren lassen. Bleibt festzuhalten: Je sicherer das Kind sich im Raum fühlt, desto eher kann es explorieren. Es ist anzunehmen, dass das Kind sich in einem sicheren Raum damit eher auf den Aufbau neuer Beziehungen zu fremden Erwachsenen und Kindern einlassen kann. Es fällt auf, dass in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse jedoch oftmals nur sicherheitsstiftende Personen Beachtung findet. Die Rolle des Raums wird eher vernachlässigt.

Es stellt sich nun die Frage, wie die dargestellten Erkenntnisse zu den unterschiedlichen Akteuren in die vorliegende Untersuchung einfließen. Dies wird im folgenden Kap. 7.3.2.6 erläutert.

7.3.2.6 Untersuchungsbereich I: Akteure

Es werden fünf Akteure im Eingewöhnungsprozess definiert, welche die Akteurspyramide konstituieren (vgl. Kap. 7.3.2, Abb. 7). Allerdings unterscheiden sich diese hinsichtlich ihrer Funktionen im Eingewöhnungsprozess. Das Kind steht an der Spitze der Akteurspyramide, da es um seinen Eingewöhnungsprozess in die Kindertageseinrichtung geht. Die vier weiteren Akteure – Eltern, Frühpädagogin, Kindergruppe, Raum – befinden sich im Fundament der Pyramide und bilden damit gemeinsam die Ausgangsbasis für den Eingewöhnungsprozess des Kindes.

Kind und Eltern erleben einen aktiven Übergang, den sie bewältigen müssen. Entsprechend ist zu ermitteln, inwieweit sie bei diesem Übergang in die neue Einrichtung als Akteure berücksichtigt werden. Hierbei wird in der vorliegenden Studie untersucht, ob sich Eingewöhnungsprozesse an einem bestimmten Modell oder an den Bedürfnissen des Kindes beziehungsweise der Eltern orientieren (Dimension I.a: Akteursperspektive).

Neben der Orientierung an Kind und Eltern wird der Einfluss der Frühpädagogin auf den Eingewöhnungsprozess berücksichtigt. Diese wird als moderierende Akteurin betrachtet, die selbst keinen Übergang zu bewältigen hat. Damit stellt sich nicht die Frage, inwieweit der Eingewöhnungsprozess ihren Bedürfnissen entspricht, sondern inwieweit sie als Moderatorin den Prozess begünstigt oder hemmt. Kindergruppe und Räume werden in dieser Arbeit als weitere Akteure betrachtet. Sie konstituieren einerseits Bedingungen für die Eingewöhnungsprozesse neuer Kinder. Andererseits wirkt ein neues Kind ebenso auf die Räume und die Kindergruppe ein (Dimension I.b: moderierende Akteure – Frühpädagogin, Kindergruppe Raum).

Für den Untersuchungsbereich der Akteure lassen sich folgende Dimensionen ableiten:

Untersuchungsbereich I: Akteure
Dimension I.a: Akteursperspektive
Dimension I.b: Moderierende Akteure

7.3.3 Einflussfaktoren –

Proximale Merkmale, Strukturen, Orientierungen, soziale Unterstützung

Es gilt die Einflussfaktoren, die im Eingewöhnungsprozess der unter Dreijährigen relevant sind, zu bestimmen. Eingewöhnung wird als Merkmal pädagogischer Qualität (vgl. Kap. 7.2) und als pädagogischer Prozess betrachtet. Es wird folglich in Anlehnung an das Untersuchungsmodell der NUBEKK-Studie (vgl. Döge et al. 2013, S.22) angenommen, dass *Strukturen* und *Orientierungen* (vgl. Kap. 7.3.3.2, Kap. 7.3.3.3) diesen pädagogischen Prozess beeinflussen. In Bezugnahme auf Beller (2002, o.S.) wird darüber hinaus die *soziale Unterstützung* der Akteure aufgegriffen. Hier finden die *Leitung*, das *Team* und die *Elternschaft* (vgl. Kap.7.3.3.4) Berücksichtigung. Ausgehend von der ökologischen Systemtheorie werden dem Modell von Eva L. Essa und Melissa M. Burnham (vgl. Essa/Burnham 2001, S.61, vgl. Abb. 8) folgend schließlich auch relevante *proximale* und *distale Einflussfaktoren* aufgenommen.

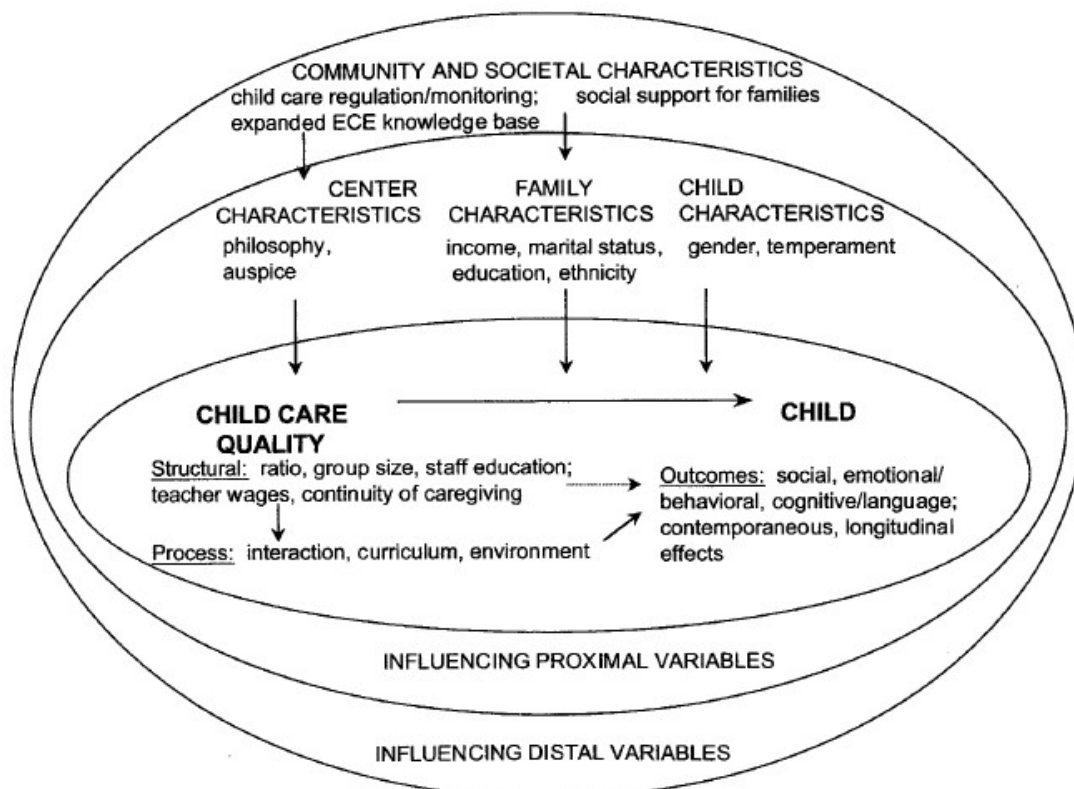


Abb. 8: The Child Care Quality Model (Essa/Burnham 2011, S.62)

Das Untersuchungsmodell impliziert weiter die Annahme, dass das Handeln der Akteure von der Kultur des jeweiligen Kollektivs geprägt ist. Hartmut Esser (2002, S.IX) definiert ein Verständnis von Kultur, das auch dieser Arbeit zugrunde liegt:

„Unter Kultur versteht man – ganz allgemein – die erlernten oder sonstwie angeeigneten, über Nachahmung und Unterweisung tradierten, strukturierten und regelmäßigen, sozial verbreiteten und geteilten Gewohnheiten, Lebensweisen, Regeln, Symbolisierungen, Wert- und Wissensbestände der Akteure eines Kollektivs, einschließlich der Arten des Denkens, Empfindens und Handelns.“

Die Kultur der Einrichtung ist damit auch für das Handeln der Akteure im Eingewöhnungsprozess relevant. Die Bedeutung der Kultur bietet eine Erklärungsgrundlage für die Besonderheit neuer Einrichtungen, was in Kap. 9 herausgearbeitet wird.

Die relevanten *distalen Merkmale* (gesellschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen) sind bereits im Kapitel zur Ausgangslage (vgl. Kap. 2) thematisiert, weshalb hier darauf verzichtet werden kann. Im Rahmen der Auswertung wird an den entsprechenden Stellen auf mögliche Zusammenhänge verwiesen.

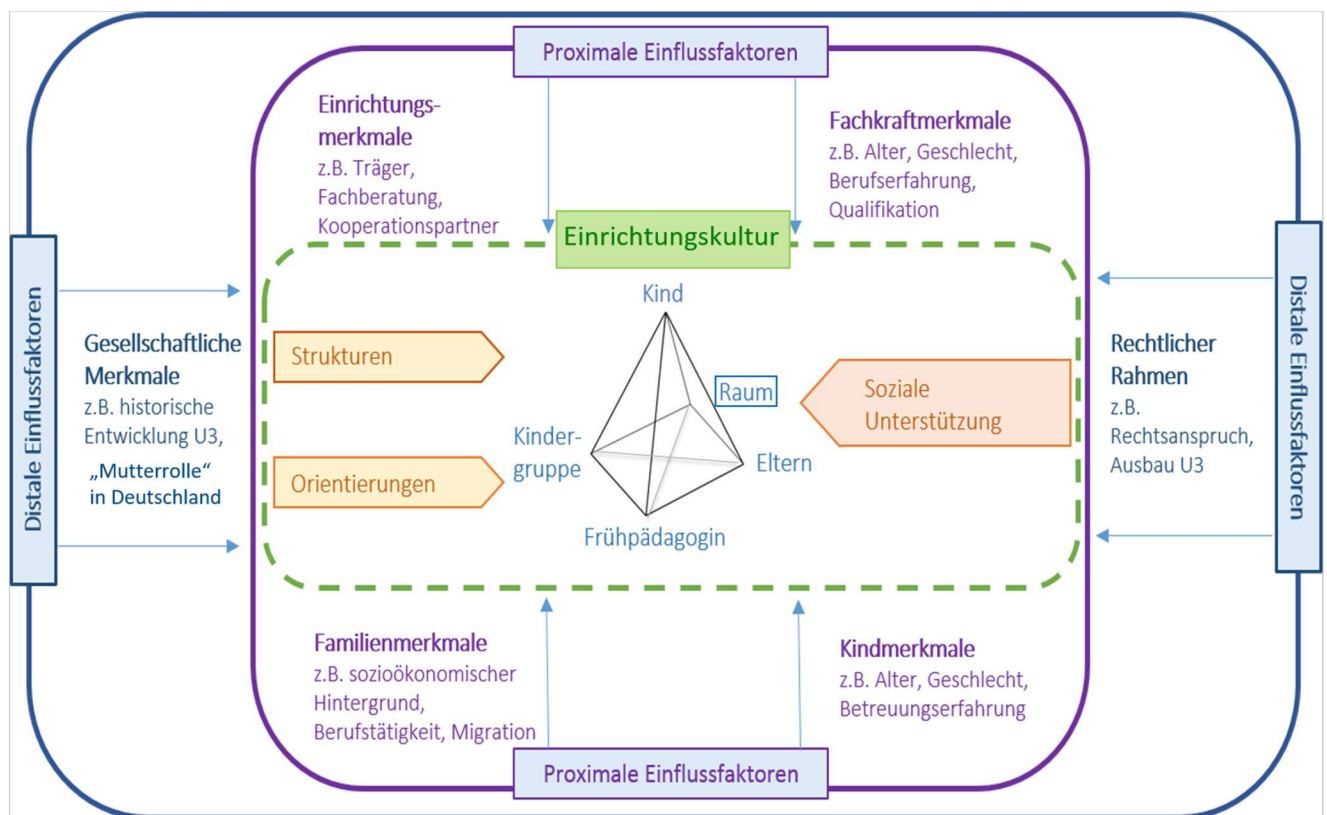


Abb. 9: Akteure und Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess – ein heuristisches Modell

7.3.3.1 Untersuchungsbereich II: Proximale Merkmale

In Anlehnung an Essa und Burnham (2001) sowie an Wilfried Smidt (2012, S.25) wird angenommen, dass sowohl distale als auch proximale Merkmale einen Einfluss auf pädagogische Prozesse haben. Diese Sichtweise ist einem sozioökologischen Sozialisationsverständnis geschuldet. Die kindliche Bildung und Entwicklung ist davon ausgehend nicht ausschließlich und unmittelbar das Ergebnis von Prozessen in der Kindertageseinrichtung. Vielmehr spielen auch weitere Einflussfaktoren eine Rolle. Auch internationalen Schulleistungsstudien, wie beispielsweise den PISA-Studien, liegt eine solche sozialökologische Perspektive zugrunde:

„Und eine solche Perspektive schließt ein, auch die außerschulischen Lebenswelten mit in den Blick zu nehmen; denn es wäre naiv, den Erwerb von Kompetenzen (insbesondere im sprachlichen Bereich) ausschließlich der Schule und ihrem Unterricht zuzurechnen. Vielmehr ist die Frage, ob und wie erfolgreich sich Schülerinnen und Schüler fachliche Inhalte aneignen, immer auch von deren Erfahrungen insbesondere in Familie und peer-group abhängig“ (Baumert et al. 2000, S.5f)

Neben der Schule sind hier also insbesondere die Herkunftsfamilien sowie die peer-group von Bedeutung. Wenngleich hier explizit von Schulen die Rede ist, so lässt sich diese Perspektive dennoch auf Kindertageseinrichtungen übertragen. Entsprechend wird auch in der NUBEKK-Studie von einem isolierten Blick auf das Kind abgesehen, was zur Orientierung an einem sozialökologischen Grundverständnis führt (vgl. Döge et al. 2013, S.21f).

Die *proximalen Merkmale* werden in Untersuchungsbereich II zusammengefasst. In Anlehnung an Essa und Burnham (2001) werden hierbei *Kind-, Familien- und Fachkraftmerkmale* untersucht. Auf einer vergleichende Untersuchung der Einrichtungsmerkmale wird aufgrund der Art der Stichprobe verzichtet, da die teilnehmenden Einrichtungen nicht auf die Grundgesamtheit der neu eröffneten Kitas zurückgeführt werden können (vgl. Kap. 10.3).

Es ergeben sich folgende Dimensionen:

Untersuchungsbereich II: Proximale Merkmale

Dimension II.a: Kindmerkmale

Dimension II.b: Familienmerkmale

Dimension II.c: Fachkraftmerkmale

7.3.3.2 Untersuchungsbereich III: Strukturen

Unterschiedliche Studien zur Pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen (z.B. Tietze et al. 2013, eine ausführliche Übersicht über entsprechende Studien in den USA liefern Vandell/Wolfe 2000, S.7) weisen darauf hin, dass sich die dynamischen Interaktionen der Akteure in pädagogischen Prozessen in Abhängigkeit von den gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen gestalten. Strukturen haben demnach einen Einfluss auf die realisierte Pädagogik. Es stellt sich davon ausgehend die Frage, ob und inwiefern strukturelle Bedingungen einen Einfluss auf den Eingewöhnungsprozess nehmen. Tietze und Kollegen (Tietze et al. 2013, S.23) ordnen der Strukturqualität hierbei folgende Dimensionen zu:

- Personale Dimension
- Sozial-organisatorische Dimension
- Räumliche Dimension

Die strukturellen Aspekte in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse erfordern jedoch eine spezifische Anpassung. Im Untersuchungsmodell der vorliegenden Studie wird die genannte *personale Dimension* in Anlehnung an Essa und Burnham (2001) den proximalen Merkmalen (Dimension II.c Fachkraftmerkmale, vgl. Kap. 7.3.3.1) zugeordnet. Darüber hinaus wird der Raum als Akteur gesehen, weshalb der *Einfluss der Räume* (Dimension I.e) bereits in Kap. 7.3.2.6 Berücksichtigung findet. Die *sozial-organisatorische Dimension* umfasst in Untersuchungen zur pädagogischen Qualität im außerfamiliären Betreuungssetting grundlegende Aspekte, wie beispielsweise die Gruppengröße, die Altersstruktur der Kindergruppe, die Erzieher-Kind Relation oder die Ausbildung des frühpädagogischen Personals. In der vorliegenden Studie wird der Untersuchungsbereich der Strukturen ausgehend von den klassischen Modellen der Eingewöhnung (vgl. Kap.6.3) modifiziert. Es erscheint erforderlich den Ablauf des Eingewöhnungsprozesses zu beleuchten.

Hierbei wird zum einen erfasst, ob Kinder sich parallel eingewöhnen. Zum anderen wird der zeitliche Ablauf der Eingewöhnungsprozesse ermittelt. Dies umfasst den Zeitpunkt des ersten Trennungsversuchs sowie die Dauer der Eingewöhnungsprozesse insgesamt (III.a).

Um einen Überblick über die bestehenden Strukturen der Eingewöhnungspraxis zu bekommen, wird zudem die Anzahl der Kinder in der Eingewöhnungsphase identifiziert (III.b).

Neben den Strukturen in Bezug auf die Kinder stellt sich auch die Frage, wie die Zusammenarbeit mit den Eltern sich strukturell gestaltet. Hierzu zählen insbesondere die Art und der Zeitpunkt des Kennenlernens sowie des Informationsaustauschs zwischen Frühpädagoginnen und Eltern (III.c).

Es ergeben sich folgende Dimensionen:

Untersuchungsbereich III: Strukturen

Dimension III.a: Ablauf der Eingewöhnung

Dimension III.b: Anzahl der Kinder in der Eingewöhnungsphase

Dimension III.c: Zusammenarbeit mit Eltern

7.3.3.3 Untersuchungsbereich IV: Orientierungen

Es wird angenommen, dass neben den strukturellen Rahmenbedingungen auch die Orientierungen der Beteiligten einen Einfluss auf Eingewöhnungsprozesse haben. Unter Orientierungen werden „(...) normative(n) Vorgaben, pädagogische(n) Bedingungen, Vorstellungen und Überzeugungen (...)“ zusammengefasst (Döge et al. 2013, S.23).

Konkret werden Orientierungen im Rahmen unterschiedlicher Studien zur pädagogischen Qualität (vgl. Tietze 1998, Tietze/Roßbach 2005, Tietze et al. 2013) mittels folgender Dimensionen operationalisiert:

- Vorstellungen über die kindliche Entwicklung
- Erziehungseinstellungen
- Einstellungen zum Kindergarten

Orientierungen beziehen sich ausgehend von diesen Dimensionen also auf die gesamte kindliche Bildung und Entwicklung. Einen Orientierungsrahmen bilden hierbei sowohl Curricula, wie beispielsweise die Orientierungs- und Bildungspläne der Länder, als auch spezifische pädagogische Konzeptionen der Kindertageseinrichtungen (vgl. Tietze 2008, S.18). Die Beachtung dieser konzeptionellen Grundlagen geht darauf zurück, dass Tietze und Kollegen (Tietze 1998, S.357) ausgehend von ihrer Studie „*Wie gut sind unsere Kindergärten?*“ die Empfehlung aussprechen, in folgenden Untersuchungen zur pädagogischen Qualität, die pädagogischen Ansätze und vorliegende Curricula zu berücksichtigen.

Während in Studien zur pädagogischen Qualität in der Regel die gesamte Bildung und Entwicklung von Kindern in Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen werden, werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ausschließlich die Eingewöhnungsprozesse unter Dreijähriger beleuchtet. Der Untersuchungsbereich der Orientierungen wird deshalb auf diesen Untersuchungsgegenstand begrenzt. Es wird entsprechend erfasst, ob die Einrichtung nach einem bestimmten Eingewöhnungskonzept oder nach sonstigen Richtlinien arbeitet (IV.a).

In Untersuchungen zur pädagogischen Qualität werden darüber hinaus die Vorstellung über die kindliche Entwicklung sowie die Einstellungen zur Erziehung und zum Kindergarten erhoben (z.B. Tietze 1998, Tietze et al. 2005, Tietze et al. 2013). In Anbetracht der Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind hier die Einstellungen von Eltern und Frühpädagoginnen zur Betreuung unter Dreijähriger von Interesse (IV.b).

Es ergeben sich folgende Dimensionen:

Untersuchungsbereich IV: Orientierungen

Dimension IV.a: Eingewöhnungskonzept und Richtlinien

Dimension IV.b: Einstellung zur Betreuung unter Dreijähriger

7.3.3.4 Untersuchungsbereich V: Soziale Unterstützung – Leitung, Team und Elternschaft

Beller betont die Bedeutsamkeit der Unterstützung der Beteiligten im Rahmen der Eingewöhnung unter Dreijähriger:

„Das Team als soziales Netz der Krippenbetreuerinnen kann die einzelne Betreuerin in der Eingewöhnungssituation unterstützen. In informellen Gesprächen und Teamsitzungen kann die betroffene Betreuerin ihre Erfahrungen mit Kolleginnen austauschen und dadurch emotionale Unterstützung und Perspektiven für ihr eigenes Verhalten gewinnen sowie neue Ideen und Ermutigung schöpfen. Auch die Leitung kann dabei eine wichtige unterstützende Rolle spielen.“ (Beller 2002, o. S.)

Als soziale Unterstützung für die Frühpädagogin werden sowohl die *Leitung* (V.a) als auch die Kolleginnen im *Team* (V.b) betrachtet. In der vorliegenden Untersuchung werden die Leitung und das Team darüber hinaus auch als mögliche soziale Unterstützung der Eltern berücksichtigt. Auch für die Eltern kann der Eintritt des Kindes in die Kita als Übergang bezeichnet werden, der eine Anpassungsleistung erfordert (vgl. Kap. 7.3.2.2). Dies kann für die Eltern ebenso stressreich und belastend sein, wie für das Kind. Entsprechend ist für Eltern soziale Unterstützung in der Eingewöhnungszeit ebenso bedeutsam. Neben der Familie können Freunde oder Nachbarn Teil einer solchen sozialen Unterstützung sein.

„Eine weitere Quelle des sozialen Umfeldes, die meines Wissens nur selten unterstützend genutzt wird, sind Eltern von anderen Krippenkindern, besonders solche, die die Erfahrung der Eingewöhnung bereits gemacht haben und bereit sind, eine unterstützende Rolle für die neuen Eltern zu übernehmen.“ (Beller 2002, o. S.)

Beller hebt damit auch die Bedeutung des Austauschs mit anderen Krippeneltern hervor. Da die Unterstützung im privaten Umfeld einer Familie sich dem Einflussbereich einer Einrichtung entzieht, werden als soziale Unterstützung für die Eltern in der vorliegenden Studie vornehmlich die anderen Eltern der Einrichtung und damit die jeweilige *Elternschaft* (V.c) berücksichtigt. Es ergeben sich hieraus folgende Dimensionen für den Untersuchungsbereich der sozialen Unterstützung:

Untersuchungsbereich V: Soziale Unterstützung

Dimension V.a: Leitung

Dimension V.b: Team

Dimension V.c: Elternschaft

7.3.4 Indikatoren für einen gelungenen Eingewöhnungsprozess

Ein weiteres Augenmerk der vorliegenden Studie liegt auf den Indikatoren für eine gelungene Eingewöhnung. Grundsätzlich orientieren sich die Faktoren für einen gelungenen Eingewöhnungsprozess in der praktischen Arbeit am Kind. Diese können ausgehend von der Wiener Krippenstudie formuliert werden. Eine gelungene Eingewöhnung wird demnach dadurch indiziert, dass das Kind sich in der „neuen“ Umgebung wohl fühlt, mit Erwachsenen und Kindern interagieren und am Angebot der Kita partizipieren kann (vgl. Kap. 6.4). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit beziehen sich die Indikatoren für einen gelungenen Eingewöhnungsprozess jedoch ausschließlich auf die Perspektive der Eltern und Frühpädagoginnen. Es werden deshalb die Sicherheit und die Zufriedenheit der beteiligten Erwachsenen als Indikatoren für einen gelungenen Eingewöhnungsprozess bestimmt. Auf die Perspektive der Kinder wird aus forschungsrelevanten Gründen verzichtet (vgl. Kap.8). Dennoch sind die genannten Indikatoren nicht losgelöst vom Kind zu betrachten. Zum einen bezieht sich die Zufriedenheit der Eltern auf Aspekte, die das Kind betreffen. Es wird hierbei angenommen, dass Eltern die Zufriedenheit mit dem Eingewöhnungsprozess mit Blick auf ihr Kind bewerten. Zum anderen impliziert der Untersuchungsbereich VI *Sicherheit* unter anderem die Sicherheit der pädagogischen Fachkraft in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahre (vgl. Kap. 7.3.4.1).

Es treten die Sicherheit der Befragten in der Eingewöhnungsphase sowie deren Zufriedenheit mit dem Eingewöhnungsprozess in den Fokus. Allerdings ist Sicherheit nicht nur als Indikator für gelungene Eingewöhnungsprozesse, sondern gleichermaßen auch als Einflussfaktor zu betrachten. Während sich die Zufriedenheit auf den abgeschlossenen Eingewöhnungsprozess bezieht, ist die Sicherheit der Beteiligten außerdem bereits im Laufe des Prozesses von

Bedeutung. Die Indikatoren *Sicherheit* und *Zufriedenheit* unterscheiden sich also hinsichtlich ihrer zeitlichen Relevanz.

7.3.4.1 *Untersuchungsbereich VI: Sicherheit*

Eine sichere Ausgangsbasis ist sowohl die Voraussetzung für die Exploration des Kindes als auch für seine Entwicklung. Bevor ein Kind also eigenaktiv seine Umgebung erkunden kann, muss sein Bedürfnis nach Sicherheit gestillt sein (vgl. Kap.4.3.1). Dieses erwünschte Sicherheitsgefühl beschränkt sich jedoch nicht nur auf das Kindesalter. Vielmehr ist es als ein grundsätzlich gegebenes menschliches Grundbedürfnis zu sehen. „*Sicherheit wird gemeinhin als universales, allen Menschen gemeinsames Bedürfnis gesehen*“ (Zelinka 1997, S.43). Das Gefühl von Sicherheit ist also für alle Akteure unabhängig vom Lebensalter relevant. Denn sowohl das Bedürfnis, sich selbst autonom und kompetent zu erleben, als auch das Bedürfnis, mit anderen angemessen interagieren zu können, erfordern ein gewisses Maß an Sicherheit.

Insbesondere in einer stressreichen Lebenssituation und damit auch in Übergangsprozessen ist das Gefühl von Sicherheit als ein wichtiger Einflussfaktor zu betrachten. Die beteiligten Akteure sind mit einer Vielzahl unbekannter Aspekte konfrontiert, was zu Verunsicherung führen und die Handlungsfähigkeit einschränken kann. Eltern und Frühpädagogin haben im Eingewöhnungsprozess jedoch die Aufgabe, dem Kind als sichere Ausgangsbasis zur Verfügung zu stehen. Es ist anzunehmen, dass eigene Unsicherheiten dazu führen, dieser Aufgabe nicht gerecht werden zu können. Somit wird in der vorliegenden Arbeit die Sicherheit der Eltern (VI.a) sowie die der Frühpädagogin (VI.b) als Indikatoren für gelungene Eingewöhnungsprozesse betrachtet.

Es werden folgende Dimensionen definiert:

Untersuchungsbereich VI: Sicherheit
--

Dimension VI.a: Sicherheit der Eltern

Dimension VI.b: Sicherheit der Frühpädagogin
--

7.3.4.2 *Untersuchungsbereich VII: Zufriedenheit*

Neben der Sicherheit der erwachsenen Beteiligten gilt es deren Zufriedenheit mit dem Eingewöhnungsprozess zu ermitteln, denn diese wird als zweiter Indikator für eine gelungene Eingewöhnung bestimmt. Während die Sicherheit jedoch im Vorfeld und während des Eingewöhnungsprozess eine Rolle spielt, ist die Zufriedenheit ein Indikator, der sich rückblickend auf den gesamten Eingewöhnungsprozess bezieht. Zudem kann angenommen werden, dass

diese beiden Aspekte dahingehend zusammenhängen, dass die Sicherheit der Akteure im Eingewöhnungsprozess letztlich auch zur Zufriedenheit der selbigen beiträgt.

Die vorliegende Untersuchung berücksichtigt lediglich die Perspektiven der erwachsenen Personen, die am Eingewöhnungsprozess beteiligt sind (vgl. Kap. 8). Entsprechend wird die Zufriedenheit mit dem Eingewöhnungsprozess ausschließlich aus der Perspektive der beteiligten Eltern (VII.a) und der Frühpädagoginnen (VII.b) erhoben.

Es werden folgende Dimensionen formuliert:

Untersuchungsbereich VII: Zufriedenheit

Dimension VII.a: Zufriedenheit der Eltern

Dimension VII.b: Zufriedenheit der Frühpädagogin

7.4 Zwischenfazit:

Zusammenfassender Überblick über die Untersuchungsbereiche

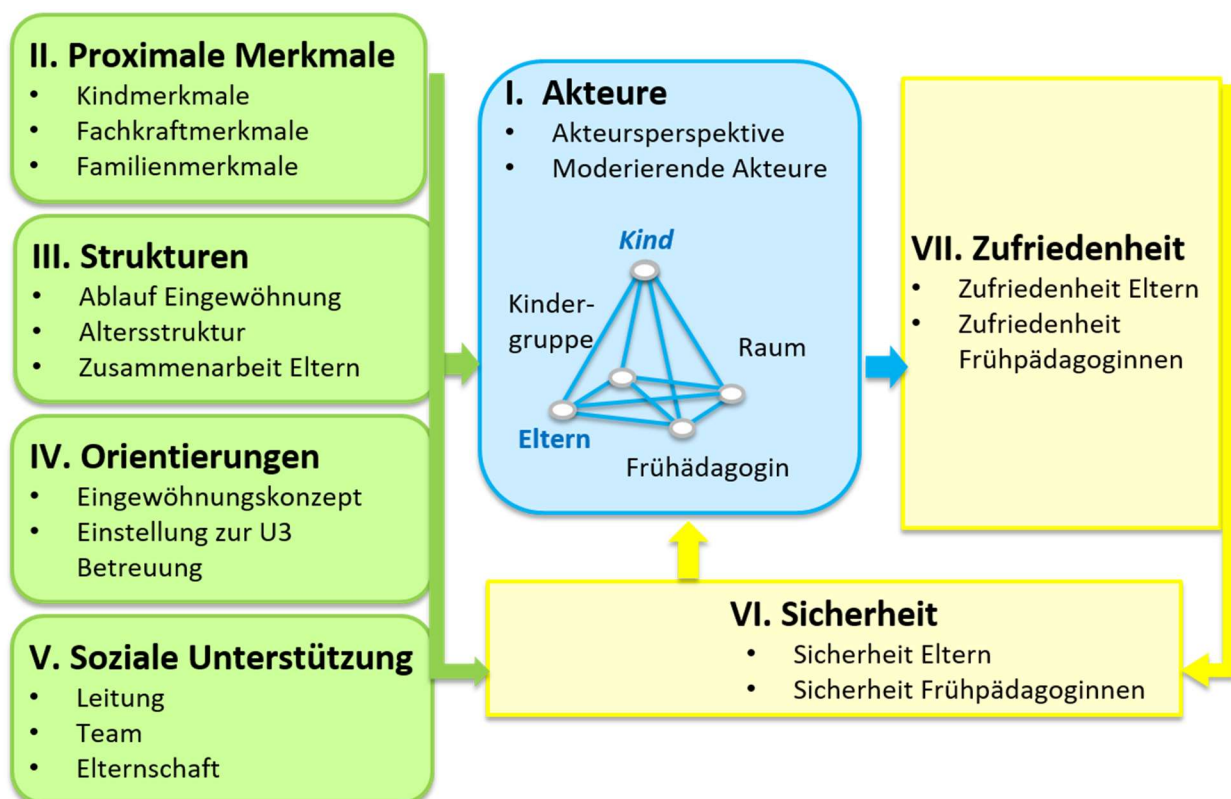


Abb. 10: Überblick über die Untersuchungsbereiche

A: AKTEURE

Untersuchungsbereich I: Akteure

Dimension I.a: Akteursperspektive

Dimension I.b: Moderierende Akteure

B: EINFLUSSFAKTOREN

Untersuchungsbereich II: Proximale Merkmale

Dimension II.a: Kindmerkmale

Dimension II.b: Familienmerkmale

Dimension II.c: Fachkraftmerkmale

Untersuchungsbereich III: Strukturen

Dimension III.a: Ablauf der Eingewöhnung

Dimension III.b: Anzahl der Kinder in der Eingewöhnungsphase

Dimension III.c: Zusammenarbeit mit Eltern

Untersuchungsbereich IV: Orientierungen

Dimension IV.a: Eingewöhnungskonzept und Richtlinien

Dimension IV.b: Einstellung zur Betreuung unter Dreijähriger

Untersuchungsbereich V: Soziale Unterstützung

Dimension V.a: Leitung

Dimension V.b: Team

Dimension V.c: Elternschaft

C: INDIKATOREN FÜR EINE GELUNGENE EINGEWÖHNUNG

Untersuchungsbereich VI: Sicherheit

Dimension VI.a: Sicherheit der Eltern

Dimension VI.b: Sicherheit der Frühpädagogin

Untersuchungsbereich VII: Zufriedenheit

Dimension VII.a: Zufriedenheit der Eltern

Dimension VII.b: Zufriedenheit der Frühpädagogin

II. METHODENTEIL

8 Forschungsdesign

Untersuchungsplanung zur Identifikation von Unterschieden

Ziel dieser Arbeit ist es, Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kindertageseinrichtungen zu vergleichen. Dementsprechend wird der Hauptfrage nachgegangen, ob und inwiefern sich Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten und bestehenden Kindertageseinrichtungen unterscheiden. Um zu einer Beantwortung dieser Fragestellungen zu gelangen, werden die beschriebenen Untersuchungsbereiche (vgl. Kap. 7.3.5) zugrunde gelegt und ein mixed-methods-Design gewählt, das quantitative und qualitative Methoden verbindet. Die entsprechende Untersuchungsplanung ist in Tab. 5 dargestellt. Das Forschungsdesign impliziert mehrere Perspektiven – Leitungen, Eltern, Frühpädagoginnen – sowie unterschiedliche Methoden – qualitative Expertinnengespräche sowie eine quantitative Fragebogenerhebung. Damit werden sowohl Methoden als auch Daten trianguliert (vgl. Flick 2011, S.80ff).

Die vorliegenden theoretischen und empirischen Erkenntnisse zum Forschungsgegenstand sind analysiert (vgl. I. Theorieteil) und in einem Untersuchungsmodell (vgl. Kap. 7.3.5) systematisiert. Es zeigt sich, dass Theorien, Modelle und Forschungsbefunde zu Eingewöhnungsprozessen in bestehende Einrichtungen vorliegen. Die Besonderheiten von Eingewöhnungsprozessen in neu eröffneten Einrichtungen hingegen sind weitestgehend unerforscht und finden auch in theoretischen Beiträgen keine Erwähnung. Es wird angenommen, dass sich Gespräche mit erfahrenen Expertinnen eignen, um zunächst bestehendes Praxiswissen zu generieren und zu systematisieren. Es werden deshalb im Rahmen einer qualitativen Vorstudie Gruppendiskussionen mit Expertinnen geführt, um das bisher unerforschte Feld zu sondieren und erste Vorstellungen davon zu entwickeln, wie sich Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten Einrichtungen gestalten und möglicherweise von denen in bestehenden Kitas unterscheiden.

Auf Basis der Ergebnisse der theoretischen Analyse sowie der Vorstudie werden forschungsleitende Fragestellungen und Hypothesen formuliert (vgl. Kap. 10.1). Diese werden durch eine quantitative Fragebogenerhebung überprüft. Das Forschungsanliegen erfordert eine Vergleichsuntersuchung, denn es stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten Kindertageseinrichtungen von denen in bestehenden Einrichtungen unterscheiden. Entsprechend handelt es sich hinsichtlich der Probanden um eine *Untersuchungsgruppe (Kitas_NEU)* sowie um eine *Vergleichsgruppe (Kitas_ALT)*. Diese Gruppen be-

stehen jeweils aus *Frühpädagoginnen* (*Frühpäd_NEU* bzw. *Frühpäd_ALT*) und *Eltern* (*Eltern_NEU* bzw. *Eltern_ALT*) (vgl. Kap. 10.3). Der zeitliche Ablauf der Datenerhebung wird in Kap. 10.3.1 begründet.

Raum Baden-Württemberg							
Untersuchungs-schritte	I. VORSTUDIE		II. HAUPTSTUDIE				
			Untersuchungs-gruppe (20)		Vergleichs-Gruppe (26)		
Erhebungs-zeitpunkte	T1: 08.2010		T2: 10.2011 – 01.2012		T3: 03.2012 – 06.2012		
Methoden	Experten-gespräche	N	Fragebogen-erhebung	N	Fragebogen-erhebung	N	N
Befragte	Leitungen_NEU	4	Eltern_NEU	269	Eltern_ALT	176	445
			Rücklauf → 49,81%		Rücklauf → 62,2%		
	Frühpäd_NEU	10	Frühpäd_NEU	103	Frühpäd_ALT	99	202
			Rücklauf → 59,53%		Rücklauf → 59,6%		
							647

Tab. 5: Forschungsdesign¹³

Wenngleich das Forschungsdesign also mehrere Perspektiven impliziert, basieren die Ergebnisse ausschließlich auf einer Bewertung durch die Beteiligten. Diese forschungsmethodische Entscheidung wird bewusst getroffen und ist der Annahme geschuldet, dass eine teilnehmende Beobachtung den Eingewöhnungsprozess für die Beteiligten zusätzlich erschweren kann. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass das Beobachten – sowohl durch eine teilnehmend beobachtende Person als auch durch eine fest installierte Kamera – die Akteure und somit den Eingewöhnungsprozess beeinflusst, was zu einer Ergebnisverfälschung führen kann. Dementsprechend wird aus forschungsethischen und forschungsmethodischen Gründen auf ergänzende Beobachtungen verzichtet, obwohl ein solches Verfahren und ein damit verbundener mehrperspektivischer Ansatz vermutlich die Objektivität der auf Selbsteinschätzung beruhenden Bewertung des Eingewöhnungsprozesses erhöhen könnte.

¹³ Kita_NEU: Neu eröffnete Kindertageseinrichtungen, Eltern_Neu: Eltern aus neu eröffneten Kindertageseinrichtungen, Frühpäd_NEU: Frühpädagoginnen aus neu eröffneten Kindertageseinrichtungen, Leiterinnen_NEU: Leiterinnen aus neu eröffneten Kindertageseinrichtungen;

Kita_ALT: bestehende Kindertageseinrichtungen, Eltern_ALT: Eltern aus bestehenden Kindertageseinrichtungen, Frühpäd_ALT: Frühpädagoginnen aus bestehenden Kindertageseinrichtungen, Leiterinnen_ALT: Leiterinnen aus bestehenden Kindertageseinrichtungen; genauer wird hierauf in Kap. 10.3 zu Stichprobe eingegangen.

9 Vorstudie: sondierende Expertinnengespräche zu Eingewöhnungsprozessen in neuen Kitas

*Das Kind als **Person** im Kontext seiner **Beziehungen** ist Teil eines komplexen **Systems** im Zuge seines **Eingewöhnungsprozesses** in neuen Kitas*

Die Besonderheiten von Eingewöhnungsprozessen in neu eröffneten Kindertageseinrichtungen sind bisher unerforscht. In Bezug auf die Akteure im Eingewöhnungsprozess sowie auf die relevanten Einflussfaktoren lassen sich jedoch Unterschiede in neu eröffneten und in bestehenden Kindertageseinrichtungen vermuten. Diese gilt es zunächst zu konkretisieren. Es werden hierfür Personen befragt, die aufgrund ihres weiterführenden rollenspezifischen Wissens in Bezug auf die Eingewöhnung in neuen Kindertageseinrichtungen als Expertinnen betrachtet werden. Es handelt sich um Leitungen und Frühpädagoginnen, die über Erfahrung mit Eingewöhnungsprozessen in neu eröffneten Einrichtungen verfügen. Die Expertinnengespräche werden in Form von Gruppendiskussionen durchgeführt.

9.1 Der Expertinnenbegriff

„Eine Person wird im Rahmen eines Forschungsprojektes als Experte angesprochen, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht notwendigerweise allein besetzt, das aber doch nicht jedermann in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist.“ (Bogner et al. 2009, S. 37).

Experten sind demnach Personen, die über spezifischen Wissen zu einem bestimmten Thema verfügen, das auch als „Betriebswissen“ bezeichnet werden kann (vgl. Meuser/Nagel 2010, S.459; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S.131).

Dieses Begriffsverständnis ist nach Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr jedoch zu weit gefasst und bedarf einer weiteren Eingrenzung. Im engeren Sinne ist Expertenwissen als spezifisches Wissen zu verstehen, das beispielsweise an eine berufliche Rolle geknüpft ist (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S.132). Es kann also auch als Professionswissen bezeichnet werden.

Neben dieser Sichtweise auf Experten besteht eine weitere Perspektive. Nach dieser wird angenommen, dass Expertenwissen nicht objektiv besteht, sondern auf einer „Deutungsmacht“ der jeweiligen Person beruht. Zwischen den beiden Perspektiven werden teilweise Widersprüche formuliert. Man kann den Experten demnach entweder als Person begreifen, die über spezifisches Wissen verfügt oder als Person, die Dinge ausgehend von ihrer Deutungsmacht

als Experte bewertet. Die Entscheidung für das Expertenverständnis orientiert sich am jeweiligen Forschungsinteresse und hat einen entscheidenden Einfluss auf die Art und Weise der Interviewführung. Allerdings betonen Przyborski und Wohlrab-Sahr, dass auch eine Verbindung der beiden Sichtweisen je nach Fragestellung einer Untersuchung sinnvoll sein kann (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S.133). In der vorliegenden Studie werden die beiden erläuterten Perspektiven ausgehend davon miteinander verknüpft. Es wird angenommen, dass die Expertinnen der Vorstudie zum einen Auskunft über Abläufe und relevante Einflussfaktoren in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in neuen Kindertageseinrichtungen geben können. Zum anderen wird ihnen zugesprochen, dass sie die einzelnen Aspekte ausgehend von ihrer jeweiligen Position und ihrem damit verbundenen Deutungswissen bewerten können. *„Der Experte kommt in dieser Perspektive als Akteur in den Blick, der Deutungsmacht für sich in Anspruch nimmt und an der Etablierung und Durchsetzung von Deutungen aktiv beteiligt ist“* (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S.133). Diese Sicht der Befragten als Akteure entspricht auch dem Menschenbild, das dieser Arbeit zugrunde liegt (vgl. Kap. 3).

9.2 Beschreibung der Befragtengruppe

Im Rahmen der Vorstudie werden zwei Gruppendiskussionen mit Expertinnen durchgeführt. Eine Gruppe besteht hierbei aus drei Leiterinnen und einem Leiter, die jeweils eine oder mehrere Kindertageseinrichtung im Anfangsprozess begleitet haben und für denselben freien Träger tätig sind. Die zweite Gruppe bildet ein Team einer neu eröffneten Kindertageseinrichtung bestehend aus zehn Frühpädagoginnen. Sowohl die befragten Leitungen als auch die Frühpädagoginnen verfügen über relevantes Betriebswissen, denn sie können ausgehend von ihren jeweiligen Erfahrungen Auskunft zu den Besonderheiten der Eingewöhnung in neu eröffneten Kindertageseinrichtungen geben. Aufgrund der unterschiedlichen Aufgaben von Leitungen und Frühpädagoginnen ergeben sich verschiedene Perspektiven, die jedoch beide Berücksichtigung finden sollen. Während die Leitung in der Regel organisatorische und übergeordnete Tätigkeiten in Bezug auf die gesamte Einrichtung übernimmt, sind die Frühpädagoginnen dafür verantwortlich, die konkrete pädagogische Arbeit mit Kindern und Eltern umzusetzen. In Bezug auf die Eingewöhnungsprozesse kann also angenommen werden, dass für Frühpädagoginnen und Leitungen aufgrund ihrer verschiedenen Aufgaben unterschiedliche Einflussfaktoren relevant sind. Zudem unterscheidet sich das Betriebswissen von Leitungen und Frühpädagoginnen ausgehend von ihrem professionsorientierten Erfahrungswissen. Zudem wird angenommen, dass insbesondere die Leitungen über Kontextwissen verfügen, das ebenfalls für die Theoriebildung und die Fragebogenkonstruktion bedeutsam sein kann.

9.3 Methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Studie werden zwei Expertinnengruppen kollektiv befragt (vgl. Kap.9.2). Im Rahmen der Gruppensettings wird jeweils ein selbstläufiger Erfahrungsaustausch zum Forschungsgegenstand initiiert. Dieser dient der Generierung erster Vorstellungen und relevanter Aspekte für die Fragebogenerhebung (vgl. Przyborski /Wohlrab-Sahr 2010, S.102). Es sollen hierfür *„(...) kollektive Wissensbestände und kollektive Strukturen, die sich auf der Basis von existenziellen, erlebnismäßigen Gemeinsamkeiten in konjunktiven Erfahrungsräumen bereits gebildet haben - zur Artikulation kommen. Dieses Wissen bezeichnet Bohnsack mit, kollektiven Orientierungen‘ (Bohnsack 1989 : 2000)“ (Przyborski /Wohlrab-Sahr 2010, S.105).*

Es wird angenommen, dass das offene Gespräch innerhalb der Gruppen dadurch begünstigt wird, dass sich die jeweiligen Teilnehmerinnen bereits bekannt sind. Die Probandinnen beider Gruppen verstehen sich als Kolleginnen, wodurch mögliche Konkurrenzgedanken verringert und ein fachlicher Austausch über kollektive Erfahrungen ermöglicht wird. Leitungen und Frühpädagoginnen bilden damit jeweils eine homogene Gruppe und es kann im Zuge der Gruppendiskussionen ein Austausch über kollektive Orientierungen stattfinden.

9.4 Durchführung und Auswertung

Im Rahmen der Gruppendiskussionen soll ein selbstläufiger kollektiver Erfahrungsaustausch initiiert werden. Entsprechend erläutert die Forscherin eingangs den Untersuchungsgegenstand und das Ziel der Gruppendiskussion. Allen Probandinnen wird hierbei explizit der Status der Expertinnen zugewiesen.

Die erste Gruppendiskussion wird mit der Gruppe der Leitungen durchgeführt. Sie dient in erster Linie dazu erste Einflussfaktoren auf Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten Kindertageseinrichtungen zu generieren. Die Expertinnen werden hierfür aufgefordert, Einflussfaktoren auf Eingewöhnungsprozesse im Rahmen der Neueröffnung zu benennen und diese ausgehend von ihrem Deutungswissen zu bewerten (vgl. Przyborski /Wohlrab-Sahr 2010, S.137). Um weitere Deutungen hinsichtlich der Neueröffnung zu provozieren, werden den Probandinnen folgende zwei Zitate zur Diskussion vorgelegt:

Zitat 1: Aller Anfang ist schwer!

Zitat 2: „...Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne!

Um die zweite Gruppendiskussion mit den zehn Frühpädagoginnen zu begünstigen, werden diese zunächst in zwei Gruppen von jeweils fünf Teilnehmerinnen geteilt.

Diese beiden Teilgruppen sollen ihre Erfahrungen im Hinblick auf die Eingewöhnungsprozesse in ihrer neu eröffneten Einrichtung kollektiv reflektieren. Um die Gruppendiskussionen strukturierend zu unterstützen sollen die Frühpädagoginnen Einflussfaktoren in Eingewöhnungsprozess auf Moderationskarten festhalten und ausgehend von ihrem erfahrungsbasierten Deutungswissen zueinander in Beziehung setzen (vgl. Grell 2010, S.891). Im Anschluss an diese Phase der Gruppendiskussion stellen die beiden Gruppen sich ihre Ergebnisse gegenseitig vor. Dabei begründen sie ihre Auswahl und Einschätzungen hinsichtlich der Einflussfaktoren ausgehend von ihren Erfahrungen mit den Eingewöhnungsprozessen in der neu eröffneten Kindertageseinrichtung.



Abb. 11: Kartenabfrage im Rahmen der Gruppendiskussion mit Frühpädagoginnen

Ziel der qualitativen Vorstudie ist es, ausgehend von den definierten Untersuchungsbereichen systematisch Expertinnenwissen zu den Besonderheiten der Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten Kitas zu generieren. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen werden hierfür protokolliert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Grundsätzlich sind inhaltsanalytische Auswertungsmethoden geeignet, wenn das Kontextwissen nicht erforderlich ist und dem zu untersuchenden Text systematisch Informationen entnommen werden sollen. Es werden relevante Beiträge der teilnehmenden Expertinnen extrahiert und unabhängig von Konstruktionen der Befragten weiterverarbeitet. Das beschriebene Untersuchungsmodell dient hierbei als exmanentes Kategoriensystem (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 46f). Das Expertinnenwissen wird somit explizit auf die definierten Untersuchungsbereiche bezogen. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der beiden Gruppendiskussionen in Anlehnung an die Struktur der Untersuchungsbereiche dargestellt.

9.5 Ergebnisse –

Besonderheiten von Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten Kitas

Bei der Darstellung der Ergebnisse der Gruppendiskussionen wird die Struktur des Untersuchungsmodells der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt (vgl. Kap.7.3.5). In Anlehnung an die Untersuchungsbereiche ergibt sich damit eine dreiteilige Gliederung aus den Akteuren, den Einflussfaktoren sowie den Indikatoren für eine gelungene Eingewöhnung.

In Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten Einrichtungen betonen die Expertinnen im Rahmen der Gruppendiskussionen die Einarbeitung als wesentlichen Einflussfaktor. Es handelt sich um einen Aspekt, der im bisherigen theoriebasierten Untersuchungsmodell nicht enthalten ist. Entsprechend wird das Modell um den Untersuchungsbereich der Einarbeitung erweitert.

9.5.1 Akteure – Kind, Eltern, Frühpädagogin, Kindergruppe, Raum

Die Empfehlung des Berliner Eingewöhnungsmodells möglichst ein Kind nach dem anderen aufzunehmen, damit Eingewöhnungsprozesse nicht parallel stattfinden (vgl. Kap. 6.3.1), ist nach Auskunft der Expertinnen in einer neu eröffneten Einrichtung nur schwer umzusetzen. Während in einer bestehenden Einrichtung in der Regel eine Kindergruppe vorhanden ist, in die sich das neue *Kind* eingliedert, sind die Kinder in einer neu eröffneten Einrichtung zudem alle mit ihrer Eingewöhnung beschäftigt. Damit unterscheiden sich Eingewöhnungssituationen aus Sicht der Befragten in neuen Kitas für die Kinder immens von jenen in bestehenden Einrichtungen, selbst wenn eine zeitliche Staffelung für eine Entzerrung sorgen kann.

Neben dem Kind unterscheiden sich die Bedingungen des Kita-Eintritts auch für die *Eltern*, wenn die Einrichtung neu eröffnet wird. Oftmals können Eltern die Räume und das Team im Vorfeld nicht oder nur bedingt kennen lernen. Die Eltern fühlen sich in neuen Einrichtungen nach Aussage der Leitungen teilweise wie „Versuchskaninchen“, denn sie können sich entsprechend kein Bild von der Situation machen, die auf sie zukommt. Frühpädagoginnen und Leitungen der befragten Expertengruppen betonen hierbei, dass es eine besondere Herausforderung darstellt, die Eltern „mit ins Boot zu holen und zu entzünden“. Die Fragen der Eltern sind vor und während der Eingewöhnungsprozesse teilweise schwer zu beantworten, da noch keine Historie und auch keine einrichtungsspezifischen Erfahrungswerte vorhanden sind, auf die verwiesen werden kann. Eine der Leitungen spricht in diesem Zusammenhang an, dass man nicht zeigen kann, „wie das mit der Bildungsdokumentation läuft“. Die Erklärungen für Eltern sind nach Aussagen der pädagogischen Fachkräfte damit wesentlich weniger anschaulich.

Da in neuen Einrichtungen häufig mehrere Eingewöhnungsprozesse parallel stattfinden, können die Eltern darüber hinaus nicht die alleinige Aufmerksamkeit der Frühpädagogin für sich und ihr Kind beanspruchen. Dadurch unterscheidet sich der Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas nach Einschätzung der Fachkräfte auch für die Eltern.

Die Frühpädagoginnen und Leitungen der Expertinnengruppen empfehlen, ausgehend von den beschriebenen Besonderheiten möglichst viel Transparenz für die Eltern neuer Einrichtungen zu schaffen. Hierbei ist aus Sicht beider Statusgruppen wichtig, dass die Eltern über Zuständigkeiten Bescheid wissen und dass ihnen zuverlässige Ansprechpartnerinnen zur Verfügung stehen. Sie heben zudem die Relevanz von Informationsabenden vor der Eröffnung sowie der Erst-Gespräche zum gegenseitigen Kennenlernen von Kind, Eltern und Bezugspädagogin hervor. Fremdheitserfahrungen sollten möglichst gering gehalten werden. Neben einem hohen Maß an Tür- und Angel- sowie geplanten Elterngesprächen in der Anfangszeit sollte Wert auf informierende Wanddokumentationen für Eltern in Bezug auf den Alltag der Kinder gelegt werden. Die Leitungen erwähnen auch, dass der Zufriedenheit der Eltern in der Anfangszeit eine hohe Bedeutung beizumessen ist. Wenn anfangs in eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Team und Eltern investiert wird, ist der Grundstein für eine künftige positive „Stimmung“ im Haus gelegt. Die Leitungen nennen in diesem Zusammenhang auch das Phänomen der „Legenden-Bildung“. Wenn Eltern in der Anfangszeit schlechte Erfahrungen mit der Einrichtung machen, kann sich dies sowohl negativ auf deren Vertrauen in die Kita als auch auf den gesamten „Ruf“ der Einrichtung auswirken. Die Anfangszeit kommt also einer „Grundsteinlegung“ gleich, womit auch einer gelungenen Eingewöhnungsphase eine besondere Bedeutung zukommt.

Die *Frühpädagogin* erlebt im Rahmen der Eingewöhnung in bestehenden Kindertageseinrichtungen in der Regel keinen Übergang und wird nach dem Transitionsansatz deshalb als moderierende Akteurin bezeichnet (vgl. Kap. 7.3.2.3). In neu eröffneten Kitas muss die Frühpädagogin hingegen parallel zu den neuen Kindern und Eltern selbst einen Übergang bewältigen, denn auch sie wird Teil eines neuen Systems und muss damit eine erhebliche Anpassungsleistung erbringen. Die Expertengruppe der Leitungen betont hierbei die Bedeutsamkeit der Identifikation der Frühpädagoginnen mit der neuen Einrichtung und dem neuen Träger, die neu zu konstituieren ist. Häufig entwickelt sich nach Beobachtungen der Leitungen eine besonders starke Identifikation mit der neu eröffneten Einrichtung, was einerseits positiv und motivierend ist. Andererseits kann dadurch auch die spätere Integration neuer Kolleginnen ins Team erschwert werden.

Eine bestehende *Kindergruppe* kann unterstützend auf das Kind im Eingewöhnungsprozess wirken (vgl. Kap. 7.3.2.4). Umgekehrt stellt sich die Frage, ob sich das Stresspotenzial bei mehreren parallel ablaufenden Eingewöhnungen potenziert, zumal sich neben den Kindern auch

alle erwachsenen Akteure in einer Übergangsphase befinden. Es wird davon ausgehend von den befragten Expertinnen angenommen, dass die Kindergruppe in einer neu eröffneten Kita eine andere Rolle hat, als in einer bestehenden Einrichtung. Dass sich die Gruppe erst finden muss, kann nach Meinung der Expertinnen sowohl positiv als auch negativ sein. Für manche Kinder ist es einfacher, sich in eine bestehende Gruppe zu integrieren. Für andere ist es leichter Freunde zu finden, wenn noch keine festen Strukturen bestehen.

Die Raumgestaltung in neuen Kitas ist nach Berichten der Expertinnen häufig noch nicht abgeschlossen, wenn die ersten Eingewöhnungsprozesse starten. Durch fehlende Einrichtungs- und Ausstattungsgegenstände wird der pädagogische Alltag erschwert. Die Befragten berichten hier beispielsweise von fehlenden Küchen oder Matratzen. Darüber hinaus ist die räumliche Umgebung für alle Beteiligten anfangs fremd. Es kann also auch angenommen werden, dass die Rolle des *Raumes* bei der Eingewöhnung in neuen und bestehenden Kitas differiert.

9.5.2 Einflussfaktoren –

Proximale Merkmale, Strukturen, Orientierungen und soziale Unterstützung

Hinsichtlich *proximaler Merkmale* wird seitens der Expertinnen grundsätzlich ein Einfluss auf Eingewöhnungsprozesse beschrieben.

Sowohl die Leitungen als auch die Frühpädagoginnen in den jeweiligen Gruppendiskussionen gehen auf die Bedeutung des Trägers ein. Ein erfahrener Träger kann durch bestehende Strukturen die Eröffnung einer neuen Kindertageseinrichtung entsprechend unterstützen.

In Bezug auf die *Fachkraftmerkmale* beschreiben die Leitungen im Rahmen der Gruppendiskussion, dass die Erfahrung der Mitarbeiterinnen mit Kindern unter drei Jahren eine wichtige Rolle für den Ablauf der Eingewöhnungsprozesse spielt. Erfahrung begünstigt aus ihrer Sicht ein sicheres und routiniertes Handeln. Die Frühpädagoginnen in neuen Einrichtungen haben jedoch häufig keine Erfahrung mit Kindern unter drei Jahren bzw. mit Eingewöhnungsprozessen dieser Altersgruppe.

Neben den Einrichtungs- und Fachkraftmerkmalen haben auch die *Familien- und Kindmerkmale* nach Einschätzung der Expertinnen einen Einfluss auf die Eingewöhnungsprozesse. Allerdings werden hier keine Besonderheiten für neu eröffnete Einrichtungen benannt.

In neuen Kindertageseinrichtungen steht ein neues Team vor der Aufgabe, die Eingewöhnungsprozesse mehrerer Kinder und Eltern gleichzeitig zu moderieren. Interessant ist die Betrachtung dieser spezifischen Eingewöhnungssituation unter anderem vor dem Hintergrund, dass hier noch keine *Strukturen* bestehen, die das Handeln der Akteure beeinflussen. Das bedeutet, dass die Frühpädagoginnen als moderierende Akteurinnen im Eingewöhnungsprozess noch nicht auf einrichtungsspezifische Handlungsrouinen zurückgreifen können. Soziale

Phänomene bilden sich erst im Laufe der Zeit heraus und Abläufe müssen sowohl in Bezug auf die Eingewöhnung als auch auf den gesamten pädagogischen Alltag konstituiert werden. Einmal entstandene soziale Phänomene und die Strukturen, die diese hervorbringen sind relativ stabil (vgl. hierzu auch Schimank 2000 /2010, S.12f). Damit ist der Anfangszeit einer Kindertageseinrichtung eine besondere pädagogische Bedeutung beizumessen.

Das Untersuchungsmodell der vorliegenden Studie impliziert neben den Strukturen auch die *Orientierungen der Akteure* als Einflussfaktoren in Eingewöhnungsprozessen (vgl. Kap. 7.3.3.3). Auch hier ist ein Unterschied zwischen neuen und bestehenden Kitas anzunehmen, der auf die Kultur einer Einrichtung zurückzuführen ist. In einer neuen Kita muss die einrichtungsspezifische Kultur zunächst von den Akteuren gebildet werden, denn es bestehen noch keine gemeinsamen Wissensbestände, Gewohnheiten und Vorstellungen. Davon ausgehend wird angenommen, dass sich die Orientierungen der einzelnen Teammitglieder in neuen Kitas eher unterscheiden, als in bestehenden Einrichtungen. In neuen Einrichtungen kann folglich nicht auf einrichtungsspezifische Orientierungen und entsprechende Handlungsrouninen zurückgegriffen werden. Es stellt sich davon ausgehend die Frage, ob die Frühpädagoginnen in bestehenden Kitas sicherer auftreten als in neu eröffneten Einrichtungen.

Während das Team und die Leitung in bestehenden Kitas sich in der Regel aufgrund der bisherigen Zusammenarbeit bekannt, wenn nicht gar vertraut sind, sind sich die Fachkräfte in einer neuen Einrichtung meist weitestgehend fremd. Darüber hinaus befinden sie sich alle in einem neuen Arbeitskontext, der gegebenenfalls mit einem neuen Arbeitgeber und einer damit verbundenen Probezeit einhergeht. Ebenso hat sich die Elternschaft noch nicht gefunden. Es stellt sich deshalb die Frage, inwieweit Leitung, Team und Elternschaft in einer neuen Einrichtung im kindlichen Übergangsprozess als *soziale Unterstützung* fungieren können. Die Leitungen betonen hierbei in ihrer Gruppendiskussion die Bedeutsamkeit der Teambildung vor und während der Neueröffnung. Sie sehen es als wesentliche Aufgabe der Leitung für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Team und Leitung sowie der Teammitglieder untereinander zu sorgen.

9.5.3 Indikatoren für eine gelungene Eingewöhnung

Als Indikatoren für eine gelungene Eingewöhnung werden in der vorliegenden Arbeit Sicherheit und Zufriedenheit von Eltern und Frühpädagoginnen festgelegt (vgl. Kap.7.3.4).

Ausgehend von den Ergebnissen der Expertinnengespräche im Rahmen der Vorstudie wird angenommen, dass sich die Sicherheit der Frühpädagoginnen in neu eröffneten und in bestehenden Einrichtungen unterscheidet. Als Moderatorin des Übergangs hat sie die Aufgabe, Kinder und Eltern im Eingewöhnungsprozess souverän zu unterstützen. Gleichzeitig steht sie

durch den Wechsel in einen neuen Arbeitskontext selbst vor der Aufgabe einen Übergang aktiv zu bewältigen. Von den Leitungen wird beschrieben, dass die Frühpädagoginnen insbesondere, wenn sie über wenig Erfahrung verfügen, vor der Eingewöhnungsphase in einer neuen Kindertageseinrichtung verstärkt Unsicherheiten zeigen. Sie befürchten teilweise, den Ansprüchen der Eltern nicht gerecht zu werden und nicht adäquat auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können.

Auch für Eltern bestehen in neuen Kitas verstärkt Unklarheiten darüber, welche Bedingungen man in Bezug auf Räume, Personal und pädagogische Umsetzung in der Einrichtung tatsächlich vorfindet. Dadurch sind die Eltern nach Einschätzung der Expertinnen bei Eingewöhnungsprozessen in neuen Kitas vermutlich zusätzlich verunsichert.

Ausgehend von den beschriebenen Spezifika von Eingewöhnungsprozessen in neu eröffneten Kindertageseinrichtungen kann zusammengefasst werden, dass diese scheinbar eine größere Herausforderung für die beteiligten Akteure darstellen und daher eher mit Problemen zu rechnen ist. Deshalb bleibt die Frage zu stellen, ob Eltern und Frühpädagoginnen in bestehenden Einrichtungen eine höhere Zufriedenheit aufweisen als in neuen Kindertageseinrichtungen.

In diesem Zusammenhang beschreiben die Expertinnen eine spürbare „Anfangseuphorie“ in neuen Kindertageseinrichtungen, die die Beteiligten „trägt“ und über die beschriebenen Schwierigkeiten hinweg hilft. Eine Leiterin vergleicht die Neueröffnung mit einer Geburt: „Eine Geburt ist auch schwer, aber danach hat man ein Kind.“ Diese Aussage deutet auf eine besondere Beziehung der Beteiligten zu einer Einrichtung hin, die sie von Anfang an mitgestalten. Die Identifikation der Mitarbeiterinnen mit der neu eröffneten Kindertageseinrichtung ist nach Aussagen der Expertinnen stärker als in einer bestehenden Kita. Darüber hinaus wird beschrieben, dass sowohl die Motivation der Mitarbeiterinnen, als auch das Verständnis und die Fehlertoleranz der Eltern aufgrund der besonderen Situation in der Anfangsphase höher sind.

9.5.4 Erweiterung des Untersuchungsmodells

Die Leitungen beschreiben, dass den Frühpädagoginnen im Rahmen einer Einarbeitungsphase vor der Eröffnung der Einrichtung die Möglichkeit gegeben wird, sich als „Team zu finden“. Hierfür sollte auch Raum zu informellem Austausch gegeben sein. Eine Einarbeitungsphase bietet also die Chance, die Kolleginnen kennen zu lernen und die Zusammenarbeit zu befördern. Ebenso bedeutsam ist es, dass die neuen Mitarbeiterinnen Vertrauen in die neue Leitung und den Träger gewinnen. Die Leitungen erwähnen hierbei, dass es wichtig ist, Ansprechbarkeit für die Mitarbeiterinnen zu signalisieren und deren Arbeit zudem wertzuschätzen.

zen. Neben dem wichtigen Aufbau der Arbeitsbeziehungen betonen die Expertinnen auch inhaltliche Aspekte, die im Rahmen der Einarbeitung relevant sind. Durch eine Einarbeitung in die pädagogische Konzeption oder die Erarbeitung der selbigen werden gemeinsame Richtlinien und pädagogische Zielvorstellungen thematisiert und diskutiert. Dadurch wird Transparenz geschaffen und es können bisher fehlende kollektive Orientierung angebahnt werden. Darüber hinaus bietet die Einarbeitungsphase die Möglichkeit Strukturen zu bestimmen, indem Abläufe (z.B. Tagesablauf, Ablauf Eingewöhnungsprozesse etc.) gemeinsam entwickelt werden. Sowohl aus Sicht der Leitungen, als auch aus der der Frühpädagoginnen ist es sinnvoll, theoretische Hintergründe zu Eingewöhnungsprozessen zu diskutieren, um gegenüber den Eltern fachlich kompetent auftreten zu können.

Insgesamt wird die Einarbeitung von allen befragten Expertinnen als wesentlicher Faktor betrachtet, der für eine positive Anfangszeit und damit auch für gelungene Eingewöhnungsprozesse eine entscheidende Rolle spielt.

Es wird entsprechend ein achter Untersuchungsbereich mit folgenden Dimensionen ergänzt:

Untersuchungsbereich VIII: Einarbeitung

Dimension VIII.a: Struktur der Einarbeitung

Dimension VIII.b: Einschätzung der eigenen Einarbeitung

Davon ausgehend wird das Untersuchungsmodell folgendermaßen erweitert:

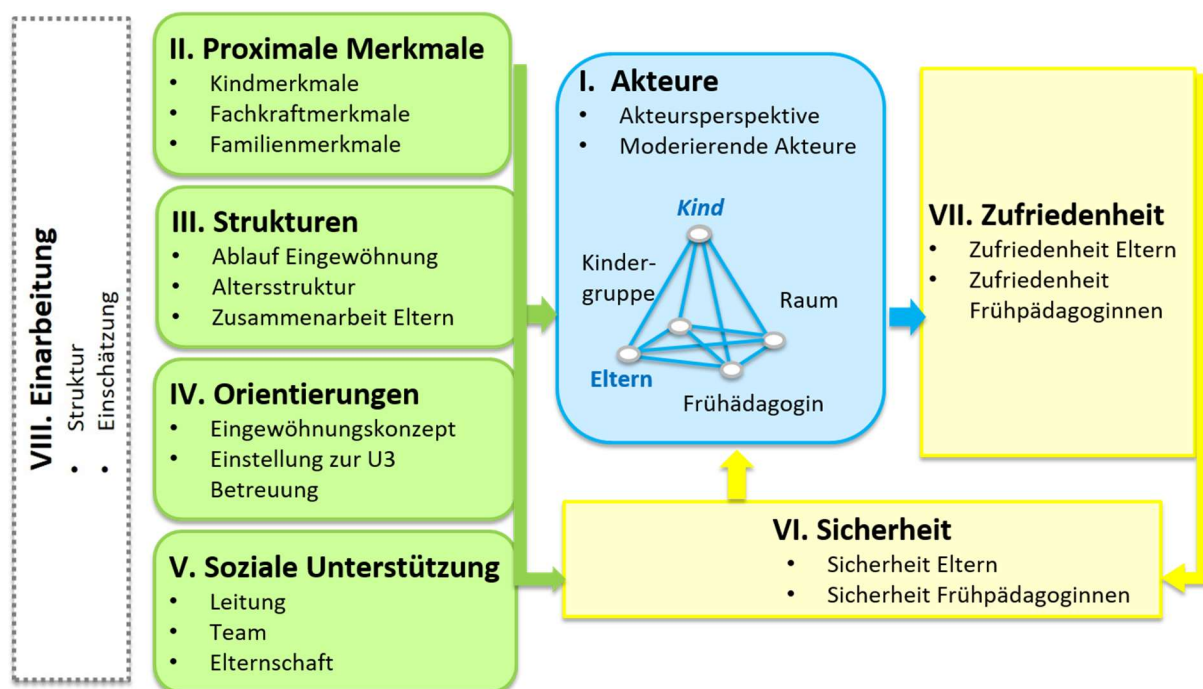


Abb. 12: erweitertes Untersuchungsmodell

10 Hauptstudie: Vergleich der Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas

*Das Kind als **Person** im Kontext seiner **Beziehungen** ist Teil eines komplexen **Systems** im Zuge seines **Eingewöhnungsprozesses** in neuen und bestehenden Kitas*

Im Rahmen der Hauptstudie werden Eltern und Fröhpädagoginnen aus 20 neu eröffneten und 26 bestehenden Einrichtungen schriftlich zu den Eingewöhnungsprozessen unter Dreijähriger befragt. Das quantitative Vorgehen ermöglicht es, eine große Datenmenge zu gewinnen und davon ausgehend eine fundierte Hypothesenprüfung vorzunehmen. Zudem kann durch das standardisierte Verfahren ein Gruppenvergleich vorgenommen werden – neue Kitas versus bestehende Kitas –, der aufgrund der Zielsetzung dieser Arbeit erforderlich ist. Die Befragung der Eltern und der Fröhpädagoginnen ermöglicht einen mehrperspektivischen Blick sowie ergänzende und vergleichende Analysen, die zu einer Absicherung der Ergebnisse beitragen.

10.1 Forschungsleitende Fragestellungen und Hypothesen

Ausgehend von der Systematisierung der vorliegenden Theorie (vgl. Kap. 7.3.5) und den dargestellten Ergebnissen der Vorstudie (vgl. Kap. 9.5) ist das erweiterte Untersuchungsmodell entstanden (vgl. Kap. 9.5.4). Hieraus werden Hypothesen abgeleitet, die es im Rahmen der empirischen Untersuchung zu überprüfen gilt. Bei den dargestellten Hypothesen handelt es sich um Null-Hypothesen und die entsprechenden Alternativhypothesen auf der Ebene der Untersuchungsbereiche. Sie sind zunächst ungerichtet und allgemein formuliert. Im Zuge der Auswertung werden diese Hypothesen ausgehend von den jeweiligen Untersuchungsdimensionen näher konkretisiert (vgl. Bortz 1999, S.108ff, vgl. Kap. 11).

10.1.1 Akteure

A. Welche Rolle spielen die Akteure im Eingewöhnungsprozess?

Die pädagogische Grundlage des Untersuchungsmodells stellt das personale Menschenbild dar, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Um zu prüfen, ob und inwiefern die Beteiligten im Eingewöhnungsprozess als Akteure betrachtet werden, soll geklärt werden, ob sich die Fröhpädagoginnen an bestimmten Vorgaben orientieren. Wenn ja, so stellt sich die Frage, um welche Art von Vorgaben es sich handelt und inwiefern die Bedürfnisse der Kinder und Eltern dennoch Berücksichtigung finden. Entsprechend wird ermittelt, ob von geplanten Vorgehensweisen abgewichen wird und wenn ja, aus welchen Gründen. Der Untersuchungsbereich gliedert sich in zwei Dimensionen. In Dimension I.a soll unter dem Begriff „Akteursperspektive“ der Frage

nachgegangen werden, inwiefern die Bedürfnisse des Kindes und seiner Eltern im Rahmen von Eingewöhnungsprozessen Berücksichtigung finden. Der Einfluss der „moderierenden Akteure“ wird in Dimension I.b eruiert, wobei die Fröhpädagogin, die Kindergruppe sowie die Räume betrachtet werden.

Untersuchungsbereich I: Akteure

Forschungsfrage 1: Unterscheidet sich die Rolle der *Akteure* in Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas?

Dimension I.a: Akteursperspektive:

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Akteursperspektive im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Einrichtungen.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Akteursperspektive im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Einrichtungen.

Dimension I.b: Moderierende Akteure

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die moderierenden Akteure im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Einrichtungen.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die moderierenden Akteure im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Einrichtungen.

10.1.2 Einflussfaktoren

B. Wie gestalten sich die definierten Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess?

Auf Grundlage einer systemischen Betrachtung werden neben den Akteuren auch weitere Einflussfaktoren berücksichtigt, die im Rahmen von Eingewöhnungsprozessen eine Rolle spielen. In Anlehnung an das entwickelte Untersuchungsmodell werden sowohl distale und proximale Merkmale, als auch Strukturen, Orientierungen und Soziale Unterstützung als Einflussfaktoren definiert. Distale Merkmale sind jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden empirischen Untersuchung und werden im Untersuchungsmodell folglich nicht berücksichtigt (vgl. Kap. 7.3.3). In Bezug auf distale Merkmale sind keine Unterschiede anzunehmen, da sich die rechtliche sowie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in neu eröffneten und bestehenden Kitas nicht unterscheiden.

Untersuchungsbereich II: Proximale Merkmale

Forschungsfrage 2: Unterscheiden sich die <i>proximalen Merkmale</i> in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas?
<i>Dimension II.a: Kindmerkmale</i>
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Kindmerkmale in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Kindmerkmale in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>Dimension II.b: Familienmerkmale</i>
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Familienmerkmale in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Familienmerkmale in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>Dimension II.c: Fachkraftmerkmale</i>
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Fachkraftmerkmale in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Fachkraftmerkmale in neuen und bestehenden Kitas.</i>

Untersuchungsbereich III: Strukturen

Forschungsfrage 3: Unterscheiden sich die <i>Strukturen</i> in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas?
<i>Dimension III.a: Ablauf der Eingewöhnungsprozesse</i>
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf den Ablauf der Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf den Ablauf der Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>Dimension III.b: Anzahl der Kinder in der Eingewöhnungsphase</i>
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Anzahl der Kinder in der Eingewöhnungsphase in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Anzahl der Kinder in der Eingewöhnungsphase in neuen und bestehenden Kitas.</i>

Dimension III.c: Zusammenarbeit mit Eltern
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern im Rahmen des Eingewöhnungsprozesses in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern im Rahmen des Eingewöhnungsprozesses in neuen und bestehenden Kitas.</i>

Untersuchungsbereich IV: Orientierungen

Forschungsfrage 4: Unterscheiden sich die Orientierungen in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas?
Dimension IV.a: Eingewöhnungskonzept und Richtlinien
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die schriftlichen Vorgaben zu Eingewöhnungsprozessen in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die schriftlichen Vorgaben zu Eingewöhnungsprozessen in neuen und bestehenden Kitas.</i>
Dimension IV.b: Einstellung zur Betreuung unter Dreijähriger
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Einstellung zur Kita-Betreuung unter Dreijähriger in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Einstellung zur Kita-Betreuung unter Dreijähriger in neuen und bestehenden Kitas.</i>

Untersuchungsbereich V: Soziale Unterstützung

Forschungsfrage 5: Unterscheidet sich die <i>soziale Unterstützung</i> in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas?
Dimension V.a: Leitung
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Einschätzung der Leitung als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Einschätzung der Leitung als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>
Dimension V.b: Team
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Einschätzung des Teams als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Einschätzung des Teams als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>

<i>Dimension V.c: Elternschaft</i>
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Elternschaft als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Elternschaft als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>

10.1.3 Indikatoren für einen gelungenen Eingewöhnungsprozess

C. Wie bewerten die Befragten die Indikatoren für einen gelungenen Eingewöhnungsprozess?

Sicherheit und Zufriedenheit der Befragten im und mit dem Eingewöhnungsprozess werden in der vorliegenden Untersuchung als Indikatoren für einen gelungenen Eingewöhnungsprozess definiert. Entsprechend wird sowohl die Sicherheit der Frühpädagoginnen als auch die der Eltern ermittelt. Die Sicherheit der Frühpädagoginnen im Eingewöhnungsprozess wird hierbei über zwei Perspektiven abgesichert. Zum einen werden die Fachkräfte selbst dazu befragt. Zum anderen geben die Eltern an, wie die Frühpädagogin im Eingewöhnungsprozess auf sie wirkt (Wirkung der Frühpädagogin). Diese doppelte Perspektive ist in Bezug auf die Sicherheit der Eltern nicht gegeben. Während die Eltern lediglich mit einer Frühpädagogin Kontakt haben, deren Auftreten sie einschätzen sollen, ist die Frühpädagogin die Ansprechpartnerin mehrerer Eltern und Kinder. Die Einschätzung der Eltern hinsichtlich ihrer Sicherheit im Eingewöhnungsprozess durch die Frühpädagogin wird deshalb als zu komplex eingestuft. Entsprechend wird darauf verzichtet.

Die Zufriedenheit der Eltern sowie der Frühpädagoginnen wird in Bezug auf unterschiedliche Aspekte des Eingewöhnungsprozesses erfragt.

Untersuchungsbereich VI: Sicherheit

Forschungsfrage 6: Unterscheidet sich die Sicherheit der Akteure in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas?
<i>Dimension VI.a: Sicherheit der Eltern</i>
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Sicherheit der Eltern im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Sicherheit der Eltern im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>

<i>Dimension VI.b: Sicherheit der Fröhpädagogin</i>
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Sicherheit der Fröhpädagoginnen im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Sicherheit der Fröhpädagoginnen im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>

Untersuchungsbereich VII: Zufriedenheit

Forschungsfrage 7: Unterscheidet sich die Zufriedenheit der Akteure mit den Eingewöhnungsprozessen in neuen und bestehenden Kitas?
<i>Dimension VII.a: Zufriedenheit der Eltern</i>
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit der Eltern mit dem Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit der Eltern mit dem Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>Dimension VII.b: Zufriedenheit der Fröhpädagogin</i>
<i>H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit der Fröhpädagoginnen mit dem Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>
<i>H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit der Fröhpädagoginnen mit dem Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.</i>

10.1.4 Die Einarbeitung in neu eröffneten Einrichtungen

D. Wie gestaltet sich die Einarbeitung in neu eröffneten Kitas?

Es wird ausgehend von den Ergebnissen der Vorstudie angenommen, dass die Einarbeitung der Fröhpädagoginnen einen Einfluss auf die Sicherheit und Zufriedenheit der Akteure hat. Das Untersuchungsmodell wurde entsprechend erweitert (vgl. Kap.9.5.4). Ziel ist es Empfehlungen zu Abläufen und Inhalten einer Einarbeitungsphase zu formulieren. Entsprechend stellt sich die Frage, wie die Einarbeitung in neu eröffneten Kitas sich gestaltet und wie die befragten Fachkräfte ihre Einarbeitungsphase einschätzen.

Untersuchungsbereich VIII: Einarbeitung

Forschungsfrage 8: Wie gestaltet sich die Einarbeitung in neu eröffneten Kitas?
<i>Dimension VIII.a: Struktur der Einarbeitung</i>
<i>Dimension VIII.b: Einschätzung der eigenen Einarbeitung</i>

10.2 Fragebogenkonstruktion

Im Rahmen der Untersuchung werden Eltern und Fröhpädagoginnen aus neu eröffneten und bestehenden Kitas befragt (vgl. Kap.10.3). Die entsprechenden Fragebögen für die Eltern aus neuen und bestehenden Einrichtungen sind ebenso identisch, wie die der Fröhpädagoginnen beider Gruppen. Dies ermöglicht es, die Untersuchungs- und Vergleichsgruppen gegenüber zu stellen und die Unterschiedshypothesen (vgl. Kap.10.1) zu prüfen.

Bei der Konstruktion der Fragebögen liegt ein besonderes Augenmerk auf der Absicherung der Validität. Aufgrund der Komplexität des Themas sowie der Tatsache, dass keine Studien zum spezifischen Forschungsgegenstand vorliegen, stellt dies eine besondere Herausforderung dar. Denn für die psychometrischen Komponenten konnten keine bestehenden und überprüften Skalen verwendet werden. Entsprechend mussten vorhandene Skalen angepasst und neue Skalen entwickelt werden.

Zur Absicherung der Konstruktvalidität werden Untersuchungsbereiche in Anlehnung an Studien zur pädagogischen Qualität übernommen beziehungsweise modifiziert und auf Eingewöhnungsprozesse übertragen (vgl. Kap.7).

Die Auswahl der Items zu den unterschiedlichen Dimensionen basiert auf einer Analyse vorliegender Literatur und Studien zum Thema Eingewöhnung, zur Schul- und Organisationsentwicklung sowie zur Einstellung pädagogischer Fachkräfte und Eltern zur Betreuung unter Dreijähriger. Zudem fließen die Ergebnisse der qualitativen Vorstudie in die Fragebogenkonstruktion ein (v.a. *Untersuchungsbereich VIII. Einarbeitung*).

Mittels der Fragebögen für Eltern und Fröhpädagoginnen werden die Rolle der *Akteure (I.)* sowie die *proximalen Merkmale (II.)* ermittelt. Es werden sowohl konkrete *Strukturen (III.)* in Bezug auf Vorgehensweisen im Eingewöhnungsprozess als auch die *Orientierungen (IV.)* der Beteiligten erhoben. Die Befragten werden zudem aufgefordert, die *soziale Unterstützung (V.)* im Rahmen der Eingewöhnungsprozesse einzuschätzen. Während die *Sicherheit (VI.)* und die *Zufriedenheit (VII.)* aller befragten Eltern und Fröhpädagoginnen erfasst wird, werden die Fragen zur *Einarbeitung (VIII.)* ausschließlich von den Fröhpädagoginnen der neu eröffneten Kitas beantwortet. Da keine standardisierten Skalen aus erprobten und validierten Instrumenten adaptiert werden können, werden die Fragebogenteile überwiegend unter Verwendung geeigneter Verfahren der Testkonstruktion selbst entwickelt.

Das Ermitteln von Merkmalsausprägungen orientiert sich hierbei an den Regeln der Testskalenkonstruktion im Sinne der klassischen Testtheorie. Um die konkrete Beschreibungen und Bewertungen durch die zu befragenden Probanden zu identifizieren, ist ein Vorgehen nach der klassischen Testtheorie jedoch nicht erforderlich. Diese Fragebogenteile werden folglich ad-hoc konstruiert (vgl. Bortz/Döring 2006 S. 253, S.194).

Der entstandene Fragebogen wird anschließend im Sinne einer kollektiven Validierung unterschiedlichen Expertinnen vorgelegt. Hierzu zählen die vier Leitungen, die bereits an der qualitativen Vorstudie teilgenommen haben sowie zwei Kita-Teams, die über Erfahrung mit einer Neueröffnung verfügen. Darüber hinaus werden die Abteilungsleiterin für den Fachbereich Kindertagesbetreuung der Stadt Karlsruhe sowie zwei weitere erfahrene Frühpädagoginnen einbezogen. Zudem wird der Fragebogen mit Expertinnen aus Wissenschaft und Forschung in unterschiedlichen Entwicklungsstadien diskutiert. Die Rückmeldungen und Hinweise der Expertinnen werden reflektiert und entsprechend eingearbeitet. Im Rahmen der kollektiven Validierung finden also sowohl eine praktische als auch eine forschungsmethodische Perspektive Berücksichtigung.

Um zu überprüfen, ob die entwickelten Fragebögen reliabel sind, wird ein Pretest-Verfahren durchgeführt, an dem sich die Eltern und Frühpädagoginnen aus fünf Kindertageseinrichtungen beteiligen. In einem Anschreiben werden die Teilnehmerinnen dazu aufgefordert, ihre Anmerkungen auf dem Fragebogen zu notieren.

Auf Basis der ausgefüllten Fragebögen werden Item- und Skalenanalysen mittels statistischer Tests durchgeführt. Ausgehend von den schriftlichen Rückmeldungen der Probandinnen sowie den statistischen Ergebnissen der Item- und Skalenanalysen wird der Fragebogen begründet modifiziert.

10.2.1 Aufbau der Fragebögen

Der Aufbau der Fragebögen orientiert sich an einem Dreischritt. Der erste Teil enthält Fragen zum Kind und zu den strukturellen Gegebenheiten. Diese erweisen sich für ein Warm-up als geeignet. Es kann angenommen werden, dass die Bewertung einzelner Faktoren der Eingewöhnung erhöhte Aufmerksamkeit bei der Beantwortung erfordert. Entsprechend ist diese im Mittelteil angesiedelt. Da die Instrumente mit jeweils zehn Seiten als umfassend zu bewerten sind, ist anzunehmen, dass die Konzentration der Befragten gegen Ende der Bearbeitung abnimmt. Fragen des soziodemographischen Bereichs (v.a. zu *Untersuchungsbereich II. proximale Merkmale*) sind in der Regel einfacher zu beantworten und werden deshalb im Schlussteil der Fragebögen platziert.

Der genaue Aufbau der Fragebögen ist in Tab. 6 und Tab. 7 dargestellt.

Fragebogen Eltern		
Untersuchungsbereich	Frage	Inhalte
Kindmerkmale	1-4	Alter, Geschlecht, Geschwisterkinder
Strukturen	5-8	Ablauf der Eingewöhnung
Sicherheit	9-11	Auskunft über eigene Sicherheit der Eltern
Strukturen	12-15	Informationen zur Eingewöhnung
Strukturen	16-19	Begleitung durch Frühpädagogin
Sicherheit	20	Sicherheit der Erzieherin
Soziale Unterstützung	21	Zusammenarbeit des Teams
Soziale Unterstützung	22-24	Unterstützung durch Elternschaft
Strukturen und Raum	25	Bewertung des Raums sowie der Personalsituation
Zufriedenheit	26	Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten der Eingewöhnung
Akteure	27-28	Einschätzung zu Kindergruppe, Raum, Frühpädagogin
Zufriedenheit	30	Offene Frage zu Verbesserungsvorschlägen
Orientierungen	31-32	Bewertung unterschiedlicher Betreuungsformen für U3
Orientierungen	33-34	Mutterrolle (Gründe Betreuung, Einschätzung: gute Mutter)
Orientierungen	35-36	Unterbrechung der Berufstätigkeit nach Geburt des Kindes
Familienmerkmale	37-53	Angaben zur Person, Kinder, Ausbildung/Beruf beider Elternteile

Tab. 6: Aufbau Fragebögen Eltern, übernommene Skalen sind grau hinterlegt

Fragebogen Frühpädagogin		
Untersuchungsbereich	Frage	Inhalte
Strukturen	1	Richtlinien zu Eingewöhnung
Strukturen	2-8	Anzahl und Strukturierung der Eingewöhnungen
Strukturen	9	Einschätzung zum Vorgehen gleichzeitig ablaufender Eingewöhnungen
Strukturen	10-16	Ablauf der Eingewöhnungen
Strukturen und Raum	17	Bewertung des Raums sowie der Personalsituation (identisch zu Elternbogen)
Strukturen	18-19	Zusammenarbeit mit Eltern
Sicherheit	20	Befinden in Bezug auf Zusammenarbeit mit Eltern
Sicherheit	21	Befinden in Bezug auf Arbeit mit Kindern U3
Soziale Unterstützung	22	Unterstützung durch Leitung
Soziale Unterstützung	23-24	Unterstützung durch das Team
Einarbeitung	25-29	Dauer und Ablauf der Einarbeitung
Einarbeitung	30	Einschätzung der eigenen Einarbeitung
Einarbeitung	31	Bewertung von Inhalten
Einarbeitung	32	Offene Frage zur Einarbeitung
Sicherheit	33	Einschätzung eigener Kompetenzen in Bezug auf U3
Zufriedenheit	34	Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten der Eingewöhnung
Orientierungen	36-37	Bewertung unterschiedlicher Betreuungsformen für U3 (identisch zu Elternbogen)
Orientierungen	38-39	Mutterrolle (Gründe Betreuung, Einschätzung: gute Mutter) (identisch zu Elternbogen)
Orientierungen	40-41	Geplante Unterbrechung der Berufstätigkeit der Mutter/des Vaters bei Geburt eines eigenen Kindes (identisch zu Elternbogen)
Fachkraftmerkmale	42-55	Angaben zur Person, Kinder, Ausbildung/Beruf

Tab. 7: Aufbau Fragebögen Frühpädagoginnen, übernommene Skalen sind grau hinterlegt

Die Orientierungen von Fröhpädagoginnen und Eltern werden mittels Skalen zur Einstellung zur Betreuung unter Dreijähriger ermittelt, die einer *Wiener Einstellungs- und Wertestudie zur Mutter- und Vaterrolle, Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit der Frau* (Kapella/Rille-Pfeiffer 2007) entnommen sind. Vier Fragen nebst Items wurden unverändert übernommen (Eltern: F31-34; Fröhpädagogin: F36-39) und zwei Fragen wurden modifiziert (Eltern: F35-36; Fröhpädagogin: F40-41).

10.2.2 Die Itemformulierung: Aufgabentypen und Antwortformate

Die Fragebögen umfassen aufgrund der Vielfalt zu erhebender Informationen jeweils zehn Seiten. Es wird darauf geachtet, dass die Instrumente gut zu bearbeiten und die Aufgaben leicht zu verstehen sind. Die Items sind in Anlehnung an entsprechende Richtlinien nach Jürgen Bortz und Nicola Döring (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 256f) formuliert. Sie sind kurz und prägnant gehalten, wobei Negationen vermieden werden. Darüber hinaus wird Wert darauf gelegt, dass jedes Item nur einen Aspekt erfasst. Um Missverständnissen vorzubeugen, sind an relevanten Stellen erklärende Definitionen und Beispiele eingefügt. Im Rahmen des Pre-tests und des kollektiven Validierungsverfahrens wird neben Inhalten, Aufbau und Layout der Fragebögen insbesondere deren Verständlichkeit überprüft. Letztlich schätzen die befragten Probandinnen und Expertinnen die Fragebögen in ihrer Endversion als verständlich und zumutbar ein. Die Items sind grundsätzlich als Fragen formuliert, wobei die Ratingskalen jeweils aus einer übergeordneten Frage bestehen, der entsprechende Aussagesätzen zugeordnet sind. Die Ratingskala zur Sicherheit der Fröhpädagoginnen wird hier beispielhaft abgebildet:

20. Wie ging es Ihnen vor dem ersten Zusammentreffen mit den Eltern bei Ihren Eingewöhnungen in den ersten 6 Monaten?	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
<input type="checkbox"/> Ich war vor den ersten Kontakten mit den neuen Eltern aufgeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich wusste, dass ich im Umgang mit den neuen Eltern kompetent bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich hatte im Vorfeld ein mulmiges Gefühl bezüglich der Elternarbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich habe mich auf die neuen Eltern gefreut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich wusste, dass es mir leicht fällt, eine Vertrauensbasis aufzubauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich hatte im Vorfeld Bedenken bezüglich der Arbeit mit schwierigen Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Es hat mich anfangs Überwindung gekostet, auf die neuen Eltern zuzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ich bin von Anfang selbstbewusst auf die Eltern zugegangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 13: Auszug Fragebogen Fröhpäd_NEU, Ratingskala zur Sicherheit der Fröhpädagogin

Beide Fragebögen enthalten sowohl geschlossene als auch teiloffene und offene Fragen, wobei die geschlossenen Formate überwiegen. Entsprechend handelt es sich überwiegend um gebundene Antwortformate, die ausgehend von der jeweiligen Fragestellung dichotom oder polytom gehalten sind.

Die Probandinnen werden aufgefordert, bestimmte *Aspekte des Eingewöhnungsprozesses* mittels vierstufiger Ratingskalen zu beurteilen. Diese Skalen „(...) sollen quantitative Beschreibungen des Ausprägungsgrades von Merkmalen bzw. Sachverhalten in Situationen erbringen, wo einerseits qualitative/kategoriale Aussagen nicht hinreichend sind, andererseits aber das ‚Messen‘ in einem Bewertungsakt des urteilenden Individuums besteht“ (Rohrmann 1978, S.222). Messverfahren mittels Bewertung einzelner Personen, die im sozialwissenschaftlichen Forschungskontext verbreitet sind, haben damit entgegen absolut objektiver Verfahren, wie sie beispielsweise im naturwissenschaftlichen Bereich üblich sind, einen subjektiven Charakter.

Es gilt zu verhindern, dass die Skalenbezeichnungen für die Probanden zu abstrakt sind. Die Antwortmöglichkeiten sind deshalb überwiegend verbal formuliert (z.B. stimme voll zu – stimme eher zu – stimme weniger zu – stimme gar nicht zu; sehr wichtig – eher wichtig – weniger wichtig – gar nicht wichtig). Es handelt sich also um unipolare Skalen mit vierstufiger Ausprägung. Die gerade Anzahl der Antwortmöglichkeiten soll die Probandinnen zu einem Urteil bewegen (Forced-Choice) (vgl. Bühner 2011, S. 127). Eine Tendenz zur Mitte wird dadurch vermieden, da eine solche sich ungünstig auf die Auswertung und die Interpretation der Ergebnisse auswirken kann. Neutrale Kategorien werden oftmals nicht nur von Probandinnen gewählt, die eine mittlere Bewertung ausdrücken möchten. Sie werden vielmehr auch genutzt, wenn die Antwort verweigert oder eine Frage nicht verstanden wird (vgl. Rost 2004, S.67).

Eine Besonderheit in Bezug auf die Antwortformate ist bei der Skala zur Einschätzung der *Zusammenarbeit des Teams* (vgl. Abb. 14) durch die Eltern gegeben. Es wurde angenommen, dass die Eltern nicht alle Items der Teamarbeit bewerten können, da ihnen hierzu möglicherweise notwendige Kenntnisse fehlen. Entsprechend wird diese Skala durch die Antwortkategorie „Kann ich nicht sagen“ ergänzt, um die Probandinnen nicht zu überfordern und keine Bewertungen zu erzwingen, denen unter Umständen jegliche Basis fehlt.

Team						
21. Wie wirkte das Team <u>während der Eingewöhnung</u> auf Sie? <i>Ich hatte den Eindruck, dass das Team...</i>		Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme we- niger zu	Stimmer gar nicht zu	Kann ich nicht sagen
<input type="checkbox"/>	sich gut ergänzt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	sich noch finden musste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	insgesamt fachlich kompetent war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	ungünstig zusammengesetzt war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	für eine positive Atmosphäre in der Kita sorgte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Kommunikationsprobleme hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Konflikte untereinander hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	insgesamt ausreichend Erfahrung in der Arbeit mit unter 3-Jährigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	sich regelmäßig ausgetauscht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	offen und vertrauensvoll zusammengearbeitet hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 14: Auszug Fragebogen Eltern, Ratingskala zur Einschätzung des Teams

10.3 Stichprobe

Die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen sowie die entsprechende Prüfung der Hypothesen erfordern einen Vergleich zwischen Eingewöhnungsprozessen in neu eröffneten Kindertageseinrichtungen und in bestehenden Einrichtungen. Es werden demgemäß die folgenden beiden Gruppen festgelegt:

UNTERSUCHUNGSGRUPPE (KITAS_NEU)

Die Untersuchungsgruppe (Kitas_NEU) besteht aus Kindertageseinrichtungen, die in Baden-Württemberg zwischen dem 01.01.2010 und dem 01.01.2012 „neu eröffnet“ wurden und in denen Kinder unter drei Jahren betreut werden. Es werden Eltern (Eltern_NEU) und Fröhpädagoginnen (Fröhpäd_NEU) mittels Fragebögen befragt, die in den ersten sechs Monaten der Einrichtungen Kinder unter drei Jahren im Eingewöhnungsprozess begleitet haben.

VERGLEICHSGRUPPE (KITAS_ALT)

Die Vergleichsgruppe (Kitas_ALT) impliziert Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg, in denen bereits vor dem 31.12.2006 Kinder unter drei Jahren betreut wurden. Es werden Eltern (Eltern_ALT) und Fröhpädagoginnen (Fröhpäd_ALT) befragt, die in den letzten sechs Monaten vor dem jeweiligen Erhebungszeitpunkt Kinder unter drei Jahren in ihrem Eingewöhnungsprozess begleitet haben.

Ausschlaggebend für die Festlegung der Untersuchungs- bzw. Vergleichsgruppe und die entsprechende Auswahl der Befragten ist damit das Eröffnungsdatum der Einrichtungen, die Kinder unter drei Jahren betreuen. Es handelt sich hierbei um die unabhängige Variable (vgl. Bortz 1999, S.7f), deren Auswirkungen auf die einzelnen Untersuchungsbereiche und -dimensionen (abhängige Variablen) im Rahmen der vergleichenden Fragebogenerhebung untersucht werden.

10.3.1 Befragtenrekrutierung

Die Untersuchung ist ursprünglich für den Raum Karlsruhe geplant. Da die Anzahl der potentiellen Probandinnen bei einer Beschränkung auf Karlsruhe jedoch als zu gering eingeschätzt wird, wird die Untersuchung auf den Raum Baden-Württemberg ausgeweitet. Es wird zunächst angenommen, dass alle Einrichtungen, die für die Untersuchungsgruppe in Frage kommen, über eine zentrale Stelle, wie beispielsweise das Statistische Landesamt oder den Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg ermittelt werden können. Aus datenschutzrechtlichen Gründen können die Behörden jedoch keine entsprechende Auskunft über Einrichtungen erteilen. Dadurch kann weder eine Vollerhebung noch die Bestimmung einer Stichprobe, die auf die Grundgesamtheit schließen lässt, durchgeführt werden. Auch die Rekrutierung einer respektablen Ad-hoc-Stichprobe wird durch die strukturellen und bürokratischen Gegebenheiten immens erschwert. Es werden mehrere Zugänge gewählt, um in Frage kommenden Kindertageseinrichtungen ausfindig zu machen. Zum einen werden die Jugend- und Sozialbehörden unterschiedlicher Städte und Landkreise gebeten, Auskunft über in Frage kommende Einrichtungen zu erteilen. Während die Städte hierbei aufgrund ihrer unmittelbaren kommunalen Zuständigkeit problemlos Auskunft geben können, haben die Kreisbehörden aufgrund der kommunalen Zuständigkeiten Schwierigkeiten, einen Überblick über neu eröffnete Kitas zu geben. Parallel werden deshalb unterschiedliche Träger angefragt. Die Trägerstrukturen und die entsprechenden Zuständigkeiten gestalten sich bekanntermaßen äußerst heterogen. Dadurch ist auch dieser Weg teilweise beschwerlich. Es werden unterschiedliche Trägervertreterinnen, Fachberaterinnen und schließlich Leitungen direkt angefragt. Das Vorgehen wird hierbei den jeweiligen Strukturen der einzelnen Einrichtungen angepasst. Anfragen per E-Mail und Telefongesprächen mit unterschiedlichen Zuständigen folgen teilweise persönliche Gespräche zur Vorstellung der geplanten Untersuchung.

10.3.1 Datenerhebung

Um eine respektable und verwendbare Datenmenge zu erreichen, werden mindestens 100 bearbeitete Fragebögen je Gruppe als Ziel festgelegt. Zudem wird ein Rücklauf von mindestens 50% anvisiert. Um dies zu erreichen, werden Fragebögen in Papierform eingesetzt. Die Leitung gibt eine genaue Anzahl der Frühpädagoginnen und Eltern an, die im interessierenden Zeitraum Kinder unter drei Jahren bei der Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung begleitet haben. Die entsprechende Anzahl der Fragebögen wird wenn möglich persönlich in die Einrichtungen gebracht und wieder abgeholt oder mit einem Rücksendeschein versehen auf dem Postweg an die Leitungen gesendet. Die Ausgabe der Fragebögen an die Frühpädagoginnen und Eltern erfolgt durch die Leitungen. Um die Anonymität zu gewährleisten, befindet sich jeder einzelne Fragebogen in einem separaten Umschlag, der verschlossen an die Leitung zurückgegeben wird. Dem Fragebogenpaket ist ein Anschreiben an die Leiterin beigelegt, das neben einem Dank die wichtigsten Informationen zur Vorgehensweise enthält.

Auf eine Online-Befragung wird bewusst verzichtet, da die Erreichbarkeit der Zielgruppen und hier insbesondere der Eltern als schwierig und der Rücklauf als gering eingeschätzt wird.

Neueröffnungen und die damit verbundenen Eingewöhnungsprozesse finden während des ganzen Jahres statt, während Kinder in bestehenden Einrichtungen häufig im September aufgenommen werden. Davon ausgehend ist eine zeitgleiche Datenerhebung für Untersuchungs- und Vergleichsgruppe nicht zielführend. Die Erhebung der Untersuchungsgruppe erfolgt deshalb im Zeitraum von Oktober 2011 bis Januar 2012. Die Fragebögen der Vergleichsgruppe werden von März 2012 bis Juni 2012 ausgegeben.

10.3.1 Rücklauf und Beschreibung der Befragtengruppen

Der erwünschte Rücklauf von mindestens 50% sowie die Anzahl der angestrebten 100 Fragebögen werden bei allen vier Gruppen – Eltern_NEU, Eltern_ALT, Frühpäd_NEU, Frühpäd_ALT – nahezu erreicht. Einen genauen Überblick über den Rücklauf bietet Tab. 8.

Untersuchungsgruppe: 20 Kitas_NEU		Vergleichsgruppe: 26 Kitas_ALT		N
Eltern_NEU		Eltern_ALT		
versendet	540	versendet	283	445
Rücklauf	269 → 49,81%	Rücklauf	176 → 62,2%	
Frühpäd_NEU		Frühpäd_ALT		N
versendet	173	versendet	166	202
Rücklauf	103 → 59,53%	Rücklauf	99 → 59,6%	
				647

Tab. 8: Überblick Rücklauf

Die Ad-hoc-Stichprobe setzt sich aus Kindertageseinrichtungen zusammen, die unter den gegebenen Voraussetzungen im Raum Baden-Württemberg erreicht werden können und sich bereit erklären, an der Studie teilzunehmen. Die aufwendige Rekrutierung der Befragten zahlt sich dahingehend aus, dass eine ausreichende Anzahl an Kindertageseinrichtungen an der Erhebung teilnimmt und eine respektable Datenmenge vorliegt. Die Untersuchungsgruppe Kitas_NEU besteht aus 20 und die Vergleichsgruppe Kitas_ALT aus 26 Kindertageseinrichtungen. Einen Überblick über die Strukturen der Kitas bieten Tab. 9. und Tab. 10.

Es fließen 445 Fragebögen von Eltern sowie 202 Fragebögen der entsprechenden Frühpädagoginnen aus den teilnehmenden Kitas in die Untersuchung ein. Damit liegen der vorliegenden Studie insgesamt 647 Fragebögen zugrunde.

Untersuchungsgruppe Kitas_NEU								
Kita	Träger	Eröffnung	Plätze gesamt	Kinder U3	Aufnahme Alter ab	Gruppen- konzept	Stellen	Öffnungs- zeiten
1	Freier Träger (gGmbH)	Sept 10	83	37	2 Mon	teiloffen	18	7:30-16:30
2	Freier Träger (e.V.)	Jan 2011	55	35	6 Mon	Offen	-	7:00-18:00
3	Freier Träger (e.V.)	Jan 2012	10	10	6 Mon	Offen	2,6	8:00-17:00
4	Freier Träger (kirchlich)	Jan 11	80	44	8 Mon	teiloffen	20	6:30-17:30
5	Freier Träger (WV)	Jun 2011	28	12	3 Mon	Offen	5	7-17:30
6	Freier Träger (gGmbH)	Sept 2010	56	20	12 Mon	teiloffen	15	7:30-18:00
7	Freier Träger (WV)	Sept 2010	76	42	8 Wo	teiloffen	17,25	7-17:30
8	Freier Träger (kirch- lich)	Sept 2010	30	10	12 Mon	teiloffen	5,8	7-17 Uhr
9	Freier Träger (GmbH)	Juli 11	20	20	6 Mon	Gruppen	6	7-18 Uhr
10	Freier Träger (WV)	Okt 10	30	30	12 Mon	Gruppen	6	7:30-16:30
11	Freier Träger (GmbH)	Nov 2010	40	40	3 Mon	teiloffen	13	7-19 Uhr
12	Öffentlicher Träger (Kommune)	Jan 10	20	20	12 Mon	teiloffen	3,6	7:30-13:30
13	Freier Träger (gGmbH)	Mai 10	40	20	6 Mon	teiloffen	9,25	7:30-17:30
14	Freier Träger (WV)	Okt 10	40	40	3 Mon	Gruppen	12,4	7-17:30
15	Freier Träger (WV)	April 10	55	28	6 Mon	teiloffen	12	7-17:30
16	Freier Träger (e.V.)	Jan 10	75	30	12 Mon	teiloffen	22	7:00-17:30
17	Freier Träger (WV)	Jan 2010	56	20	2 Mon	teiloffen	20	5:45-21:15
18	Freier Träger (gGmbH)	Jul 2011	58	30	2 Mon	teiloffen	15	7-18 Uhr
19	Freier Träger (e.V.)	April 11	10	10	12 Mo	Gruppen	4	7:30-17:00
20	Freier Träger (e.V.)	März 10	10	10	3 Mon	Offen	3	7:30-14:30

Tab. 9: Übersicht Kitas_NEU Hauptuntersuchung¹⁴

¹⁴ Abkürzungen: e.V. = eingetragener Verein, WV = Wohlfahrtsverband, GmbH = Gesellschaft mit beschränkter Haftung, gGmbH = gemeinnützige GmbH

Vergleichsgruppe Kitas_ALT								
Kita	Träger	Eröffnung	Plätze ge- sam	Kinder U3	Aufnahme Alter ab	Gruppen- konzept	Stellen	Öffnungs- zeiten
21	Freier Träger (e.V.)		17	17	6 Mon	Offen	-	7:00-17:00
22	Freier Träger (Stiftung)	2006	70	30	2 Mon	teiloffen	15	7:00-18:00
23	Freier Träger (WV)	1998	47	16	12 Mon	teiloffen	11	7:00-17:30
24	Freier Träger (Studentenwerk)	1966	80	80	8 Wo	Gruppen	24	7:30-18:00
25	Freier Träger (e.V.)	2004	31	31	12 Mo	Gruppen	6	7:30-17:30
26	Freier Träger (e.V.)	2003	81	20	12 Mon	teiloffen und Grup- pen	-	7:45-14:00
27	Freier Träger (kirchlich)	1927	25	15	12 Mon	teiloffen	6	7:00-17:00
28	Freier Träger (WV)	1996	72	12	12 Mon	teiloffen	15	6:30-17:00
29	Freier Träger (Elterninitiative/e.V.)	1982	38	11	12 Mon	teiloffen	7,5	7:30-16:30
30	Freier Träger (kirchlich)	2007	86	20	8 Wo	Offen	16	7:00-14:00 und 7:00-16:15
31	Öffentlicher Träger (Kommune)	1998	135	15	12 Mon	Gruppen	-	7:00-17:00
32	Freier Träger (e.V.)	2004	105	40	Mon	Offen	18	7:00-18:00
33	Freier Träger (e.V.)	1994	95	45	6 Mon	Offen	17	7:00-17:30
34	Freier Träger (e.V.)	2002	90	40	6 Mon	Offen	16,5	7:30-18:00
35	Öffentlicher Träger (Kommune)	1993	60	24	2 Mon	Offen	13	7:00-17:00
36	Öffentlicher Träger (Kommune)	1973	60	24	9 Wo	teiloffen	13	7:00-17:00
37	Freier Träger (gGmbH)	2005	80	50	8 Wo	Offen	19	7:00-19:00
38	Freier Träger (gGmbH)	1999	55	25	8 Wo	Offen	12	7:00-19:00
39	Freier Träger (e.V.)	2003	110	-	6 Mon	Offen	-	7:30-18:00
40	Freier Träger (WV)	1992	74	12	12 Mon	teiloffen	10,95	6:30-17:00
41	Freier Träger (Elterninitiative/e.V.)	1993	22	22	12 Mon	Gruppen	5	7:30-14:00
42	Freier Träger (e.V.)	1995	88	33	6 Mon	Gruppen	24	7:45-17:00
43	Freier Träger (kirchlich)	1995	70	18	10 Mon	teiloffen	13	7:00-17:00
44	Freier Träger (kirchlich)	1914/ 1992	90	30	2 Mon	Gruppen	18	7:30-17:00
45	Freier Träger (e.V.)	2006	10	10	2 Mon	Gruppen	3	7:45-17:00
46	Freier Träger (e.V.)	1993	13	13	3 Mon	teiloffen	3	8:00-17:00

Tab. 10: Übersicht Kitas_ALT Hauptuntersuchung

Da es sich um eine Ad-hoc-Stichprobe handelt ist hinsichtlich der vertretenen Träger keine Abbildung der Grundgesamtheit gegeben (vgl. Kap.10.3.1). Die Ergebnisse der „Local governance Studie“ weisen darauf hin, dass die Kommunen in Bezug auf die Ausbaustrategien sehr heterogen vorgehen (vgl. Kap. 2.2.2). Es sind sowohl Kommunen vertreten, die den Ausbau vorzugsweise in eigener Trägerschaft vorantreiben, als auch Kommunen, die die Trägerschaft neuer Kitas im Sinne des Subsidiaritätsprinzips vor allem an freie Träger vergeben. Auch hierbei bestehen Unterschiede. Manche Kommunen arbeiten vorzugsweise mit wenigen erfahrenen Trägern zusammen. Andere Kommunen weisen eine äußerst heterogene Trägerlandschaft auf. Es kann festgehalten werden, dass im Bereich der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung eine große Trägervielfalt besteht. Die Übersicht über die Träger, deren neu eröffnete und bestehende Kitas an dieser Untersuchung teilgenommen haben, bildet eine entsprechende Pluralität ab. Es können jedoch ausgehend von einer vergleichenden Übersicht der vertretenen Träger im Rahmen dieser Untersuchung (vgl. Abb. 15 und Abb. 16) keine Rückschlüsse auf die Entwicklung oder mögliche Veränderungen der Trägerlandschaft durch den Kita-Ausbau gezogen werden. Lediglich eine Veränderung kann hervorgehoben werden. Mit Inkrafttreten des KiTaG¹⁵ im Jahr 2009 können in Baden-Württemberg nun auch privat-gewerbliche Träger gefördert werden, insofern sie in die Bedarfsplanung einer Kommune aufgenommen sind (vgl. § 8 KiTaG). Entsprechend sind in der Gruppe der neu eröffneten Kitas zwei privat-gewerbliche Träger vertreten.

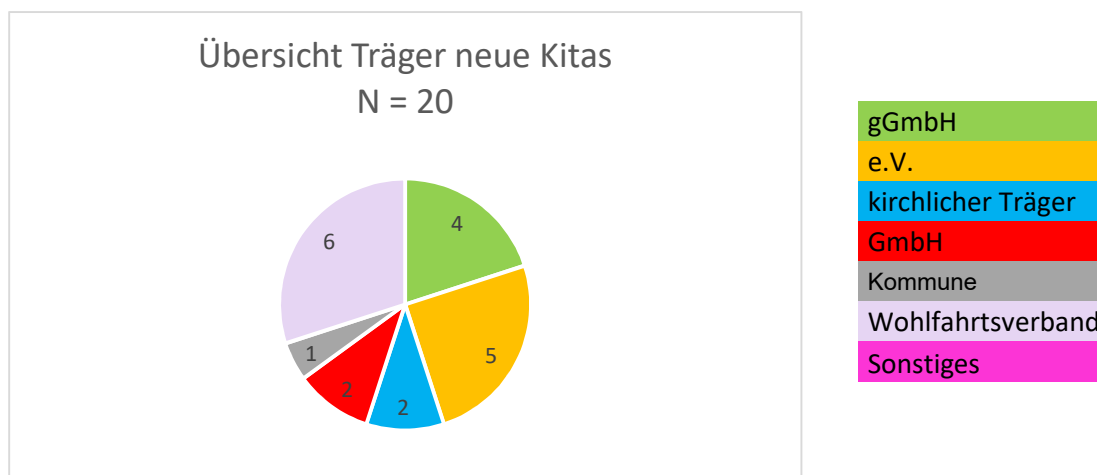


Abb. 15: Übersicht der Träger der neuen Kitas im Rahmen der Untersuchung

¹⁵ KiTaG: Kindertagesbetreuungsgesetz

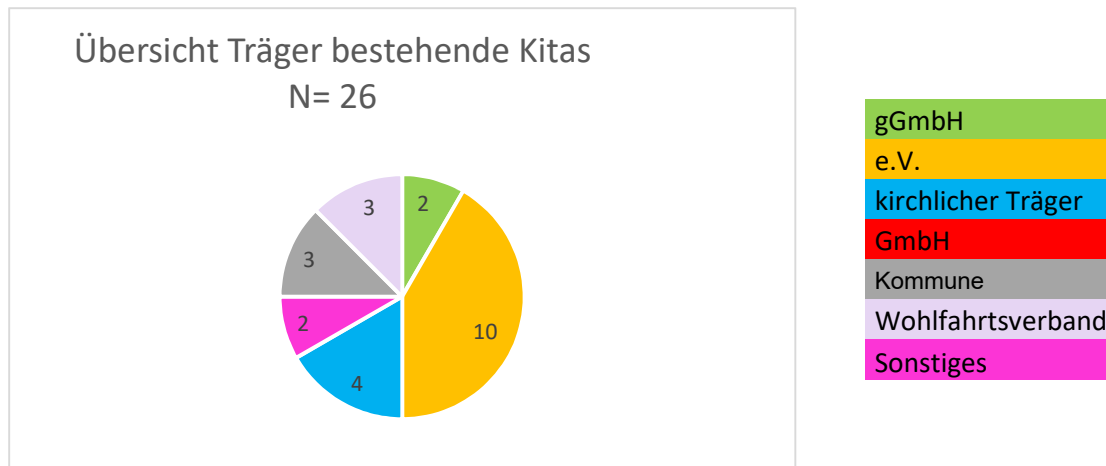


Abb. 16: Übersicht der Träger der bestehenden Kitas im Rahmen der Untersuchung

Es werden insgesamt 202 Frühpädagoginnen sowie 445 Eltern mittels Fragebögen befragt. An der Untersuchung nehmen 103 Frühpädagoginnen und 269 Eltern aus neu eröffneten sowie 99 Frühpädagoginnen und 176 Eltern aus bestehenden Einrichtungen teil. Ein Großteil der befragten Eltern ist zwischen 31 und 40 Jahre alt (68,3%). Lediglich zwei Befragte sind jünger als 18 Jahre und keine Befragte ist älter als 50 Jahre. Der Fragebogen für die Eltern wird überwiegend von den Müttern ausgefüllt (91%). 6,1% der befragten Eltern sind männlich und 87,4% geben als Muttersprache deutsch an. Allerdings wurde der Fragebogen auch nur in deutscher Sprache ausgegeben. Diese Sprachbarriere könnte dazu geführt haben, dass anderssprachige Eltern den Bogen nicht ausgefüllt haben.

Die Frühpädagoginnen sind im Durchschnitt etwas jünger als die Eltern. 40,6% sind zwischen 24 und 30 Jahre alt und lediglich 37,6% sind über 30 Jahre alt. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung zeichnet sich ein ähnliches Bild, wie bei den befragten Eltern ab. 91,1% der befragten Fachkräfte sind weiblichen Geschlechts und nur 3% der Fachkräfte sind männlich. Dieses Ungleichgewicht ist der grundsätzlich unausgeglichene Geschlechterverteilung im frühpädagogischen Feld geschuldet. Mit 88,6% überwiegt der Anteil an deutschen Muttersprachlerinnen.

Eine nähere Charakterisierung der Stichprobe findet im Rahmen der Auswertung in Kap. 12.2.1.2 (Familienmerkmale) und in Kap. 12.2.1.3 (Fachkraftmerkmale) statt.

10.4 Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die Fragebögen wurden mit einer speziellen Software – Mc Suvey – erstellt, die ein Einscannen der ausgefüllten Bögen und eine digitale Ausgabe der erhobenen Daten ermöglichte. Damit ist die Dateneingabe erleichtert und die Fehleranfälligkeit einer manuellen Eingabe kann ausgeschlossen werden. Technische Schwierigkeiten behindern jedoch den erwünschten reibungslosen Ablauf der automatischen Dateneingabe. Nachdem alle Schwierigkeiten behoben sind und die Daten in Form von Excel-Dateien vorliegen, werden die eingescannten Werte mit den Originaldaten abgeglichen. Ungültige Werte, wie beispielsweise Mehrfachnennungen bei Items, die nicht als solche vorgesehen sind, werden vom verwendeten Programm als fehlende Werte ausgegeben. Kreuze und Anmerkungen außerhalb der vorgegebenen Kästchen und Textfelder werden zudem nicht erfasst. Im Sinne einer möglichst objektiven Auswertung und Interpretation der Daten ist dies als sinnvoll zu erachten. Die Auswertung erfolgt schließlich mit dem Datenverarbeitungsprogramm SPSS (IBM Statistical Package for the Social Sciences Version 21). Zur Prüfung der Unterschiedshypothesen werden unterschiedliche rechnerische Verfahren eingesetzt. Je nach Skalenniveau finden t-Tests oder Chi-Quadrat-Tests Verwendung. Bei der Auswertung finden damit auch parametrische Verfahren Anwendung, wenngleich dieses Vorgehen in Bezug auf Rating-Skalen umstritten ist. Kritiker vertreten die Meinung, dass sich parametrische Verfahren ausschließlich für statistische Auswertung intervallskalierter Daten eignen. Strenggenommen können die in dieser Arbeit verwendeten Rating-Skalen nicht als intervallskaliert gelten, denn die Größe der Unterschiede zwischen den vier Antwortmöglichkeiten ist nicht konkret bestimmbar. Damit erfüllen die Rating-Skalen nicht die erforderlichen Intervallskaleneigenschaften. Hier wird jedoch dem in der Sozialwissenschaft üblichen „pragmatischen“ Standpunkt gefolgt. Nach diesem steht die Verletzung der Intervallskaleneigenschaften hinter dem Erfordernis zurück, Erkenntnisse für ein praxisnahes Forschungsgebiet zu generieren. *„Solange die Forschung mit Rating-Skalen zu inhaltlich sinnvollen Ergebnissen gelangt, die sich in der Praxis bewähren, besteht nur wenig Veranlassung an der Richtigkeit der impliziten meßtheoretischen Hypothesen zu zweifeln“ (Bortz/Döring 1995, S. 169).*

10.4.1 Skalenanalyse

Zur Skalenanalyse werden zunächst Reliabilitätsanalysen durchgeführt. Hierbei zeigt sich für nahezu alle verwendeten Skalen ein akzeptables Cronbachs Alpha, der für diese Arbeit auf mindestens .7 festgelegt wird. (vgl. Tab. 11 und Tab. 12). Zudem werden die jeweiligen Items hinsichtlich ihrer Trennschärfe überprüft. Lediglich die Itematterie zur Sicherheit im Umgang mit den Kindern kann nicht wie vorgesehen als Skala behandelt werden, da der Alpha-Wert (.540) als nicht akzeptabel einzustufen ist. Die Trennschärfe aller Items liegt hier darüber hinaus unter 0,5, was ebenfalls gegen das Bilden einer Skala spricht.

Fragebogen Frühpädagogen			
Skala	Items	Anzahl Items	Cronbachs Alpha
Sicherheit mit den Eltern	28-35	8	.774
Sicherheit mit den Kindern	36-43	10	.540 (entfällt)
Unterstützung Leitung	44-52	8	.931
Unterstützung Team	54-64	11	.925
Räume	17-20, 98	5	.707
Einarbeitung	70-78	9	.870
Erfahrung mit U3	88, 89, 91	3	.757
Zufriedenheit	95-105	11	.823

Tab. 11: Interne Konsistenz der Skalen Fragebogen Frühpädagoginnen

Fragebogen Eltern			
Skala	Items	Anzahl Items	Cronbachs Alpha
Sicherheit/Bedenken der Eltern	9-13	4	.763
Sicherheit/Wirkung Frühpäd	22-37	16	.889
Unterstützung/Wirkung Team	38-47	10	.918
Unterstützung Elternschaft	49-54	6	.851
Räume	56-59, 71, 72	6	.838
Zufriedenheit	65-74	10	.848

Tab. 12: Interne Konsistenz der Skalen Fragebogen Eltern

Neben der Reliabilität der Skalen und der Trennschärfe der jeweiligen Items wurden die Daten zudem auf Normalverteilung geprüft. Da die vorgesehene Prüfung der Unterschiedshypothesen (vgl. Kap. 10.1) mittels t-Test (vgl. Kap. 10.4.2) eine Normalverteilung voraussetzt, wird überprüft ob die entsprechenden Daten dieses Kriterium erfüllen. Hierbei finden sowohl der Kolmogorov-Smirnov-Test als auch der Shapiro-Wilk-Test Anwendung. Zusätzlich werden Sichtprüfungen ausgehend von den jeweiligen Histogrammen durchgeführt. Es zeigt sich, dass die Daten nicht normalverteilt sind. Beide statistischen Tests ergeben in Bezug auf alle geprüften Items der einzelnen Skalen in Signifikanz-Niveau von ,000.

Tests auf Normalverteilung

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Gruppe_Eltern		Statistik	Df	Signifikanz	Statistik	Df	Signifikanz
9_Bedenken Sicherheit	ElternNEU	,311	237	,000	,762	237	,000
	ElternALT	,341	142	,000	,732	142	,000
10_Bedenken Zuwendung	ElternNEU	,351	237	,000	,720	237	,000
	ElternALT	,358	142	,000	,716	142	,000
11_Bedenken Wohlfühlen Kind	ElternNEU	,235	237	,000	,877	237	,000
	ElternALT	,243	142	,000	,875	142	,000
12_Bedenken Bedürfnisse Kind	ElternNEU	,210	237	,000	,876	237	,000
	ElternALT	,219	142	,000	,873	142	,000
13_Bedenken Versorgung Kind	ElternNEU	,436	237	,000	,606	237	,000
	ElternALT	,462	142	,000	,551	142	,000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Tab. 13: Beispiel Test auf Normalverteilung: Fragebogen Eltern, Skala Sicherheit/Bedenken Eltern (Items 9-14)

Dieses Ergebnis in Bezug auf die Normalverteilung war jedoch zu erwarten, denn es ist anzunehmen, dass die Befragten zu einer positiven Einschätzung der erfragten Komponenten tendieren, da sie sonst entweder ihren Arbeitsplatz oder die Betreuungseinrichtung ihrer Kinder in Frage stellen müssten. Wenngleich die Voraussetzung der Normalverteilung also verletzt ist, werden Mittelwertvergleiche mittels t-Tests (vgl. Kap.10.4.2) durchgeführt. Dieses Vorgehen geht auf die Annahme zurück, dass die Daten gegenüber einer Verletzung der vorausgesetzten Normalverteilung robust sind, insofern die Varianzen gleich sind (vgl. Bortz/Döring 2006, S.138). Die Prüfung auf Varianzgleichheit wird im verwendeten Programm im Zuge des t-Test-Verfahrens jeweils mittels Lavene-Test überprüft.

10.4.2 Auswertung der Unterschiedshypothesen

Ausgehend von den Hypothesen, die dieser Untersuchung zugrunde liegen, gilt es geeignete Testverfahren auszuwählen. Neben einer Augenscheinbeurteilung mittels deskriptiver Auswertung der Häufigkeitsverteilungen sowie der Mittelwerte, sind Signifikanztests zu wählen, die es ermöglicht, die Unterschiedshypothesen zu überprüfen. Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Ergebnisse generalisierbar sind. Es sollen Unterschiede zwischen der Untersuchungsgruppe Kitas_NEU und der Vergleichsgruppe Kitas_ALT statistisch geprüft werden. Konkret handelt es sich um einen Vergleich zwischen Eltern aus neuen und Eltern aus bestehenden Kitas sowie zwischen Frühpädagoginnen aus neuen und Frühpädagoginnen aus bestehenden Kitas. Zudem werden auch an relevanten Stellen Unterschiede zwischen allen befragten Eltern und allen befragten Frühpädagoginnen untersucht.

Insofern Mittelwertvergleiche erforderlich und möglich sind, werden t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Zum Vergleich nominalskalierter Daten wird Chi-Quadrat berechnet.

III. ERGEBNISTEIL

11 Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas – Darstellung der Unterschiede

Im Folgenden werden ausgehend von den definierten Untersuchungsbereichen Unterschiede im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas identifiziert.

„Eine statistische Hypothese wird stets als statistisches Hypothesenpaar, bestehend aus Nullhypothese (H_0) und Alternativhypothese (H_1), formuliert. Die Alternativhypothese postuliert dabei einen bestimmten Effekt, den die Nullhypothese negiert“ (Bortz/Döring 2006, S.25).

Nach der Nullhypothese wird folglich angenommen, dass der Mittelwert der Untersuchungsgruppe sich nicht von dem der Vergleichsgruppe unterscheidet. Dies würde bedeuten, dass ein augenscheinlicher Unterschied statistisch nicht signifikant und möglicherweise zufällig gegeben ist. Grundsätzlich ist ein nicht signifikantes Ergebnis jedoch nicht als Beweis dafür zu sehen, dass die Nullhypothese gegeben ist. *„Ein nicht signifikantes Ergebnis sagt nichts aus; weder wird die geprüfte Theorie bestätigt noch wird sie widerlegt“ (Bortz/Döring 2006, S.27).*

Insofern jedoch ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden interessierenden Gruppen nachgewiesen werden kann, so ist die Nullhypothese zu verwerfen und die Alternativhypothese ist bestätigt (vgl. Bortz/Döring 2006, S.26). Dies würde bedeuten, dass ein bestimmter Effekt in Bezug auf die Stichprobe nachgewiesen ist.

Die Signifikanz (p) wird je nach Skalenniveau mit dem t-Test (Mittelwertvergleich) oder mit Chi-Quadrat (Kreuztabellen; zum Vergleich nominaler Daten) berechnet. Als Maß der Effektstärke wird für t-Tests Cohens d (d) ermittelt, wobei ein Wert von $0,2 - < 0,5$ als kleiner Effekt, ein Wert von $0,5 - 0,8$ als mittlerer Effekt und ein Wert von $\geq 0,8$ als großer Effekt klassifiziert wird. Für Kreuztabellen wird als Wert für die Effektstärke Phi berichtet, wobei ein Wert von $0,1 - < 0,3$ als kleiner Effekt, ein Wert von $0,3 - 0,5$ als mittlerer Effekt und ein Wert von $\geq 0,5$ als großer Effekt gilt (Bortz 1999, S.168). Das Signifikanzniveau wird auf $p \leq .05$ (signifikantes Ergebnis) bzw. $p \leq .001$ (hochsignifikantes Ergebnis) festgelegt.

Die Darstellung der Ergebnisse folgt der Struktur des Untersuchungsmodells.

11.1 Akteure

A. Welche Rolle spielen die Akteure im Eingewöhnungsprozess?

Forschungsfrage 1: Unterscheidet sich die Rolle der *Akteure* in Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas?

Dimension I.a: Akteursperspektive

Dimension I.b: Moderierende Akteure

11.1.1 Dimension I.a: Akteursperspektive – Kind und Eltern als Akteure

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Akteursperspektive im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Einrichtungen.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Akteursperspektive im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Einrichtungen.

Perspektive Frühpädagoginnen

Es soll überprüft werden, inwieweit die befragten Fachkräfte sich im Rahmen von Eingewöhnungsprozessen an den beteiligten Akteuren orientieren und ob hierbei ein Unterschied zwischen neuen und bestehenden Kitas besteht. Hierfür wird zunächst ermittelt, ob bezüglich der Eingewöhnungsprozesse im Befragungszeitraum von der vorgesehenen Begleitdauer durch eine Bezugsperson abgewichen wird. Falls dies der Fall ist, wird zudem erfragt, aus welchem Grund die Begleitung des Kindes verlängert oder verkürzt wurde. Dabei soll ermittelt werden, ob die Bedürfnisse der Akteure zu der Entscheidung beitragen, vom vorgesehenen Vorgehen Abstand zu nehmen.

67,7% (N=194) aller Fachkräfte geben an, dass sie im Befragungszeitraum Eingewöhnungen moderiert haben, bei denen die Begleitung durch die Bezugsperson länger dauerte als vorgesehen. Und 49,5% (N=190) geben zudem an, dass es im Befragungszeitraum Kinder gab, die kürzer als vorgesehen von einer Bezugsperson begleitet wurden. Es zeigt sich, dass einige Frühpädagoginnen im Befragungszeitraum, sowohl Eingewöhnungen moderiert haben, bei denen die Kinder länger von einer Bezugsperson begleitet wurden, als auch Eingewöhnungen, bei denen Kinder sich schneller ohne Bezugsperson in der Kita aufgehalten haben.

Die Gründe für eine kürzere oder eine längere Begleitung eines Kindes sind nach Angaben der Fröhpädagoginnen hierbei unterschiedlich (vgl. Abb. 17 und Abb. 18).

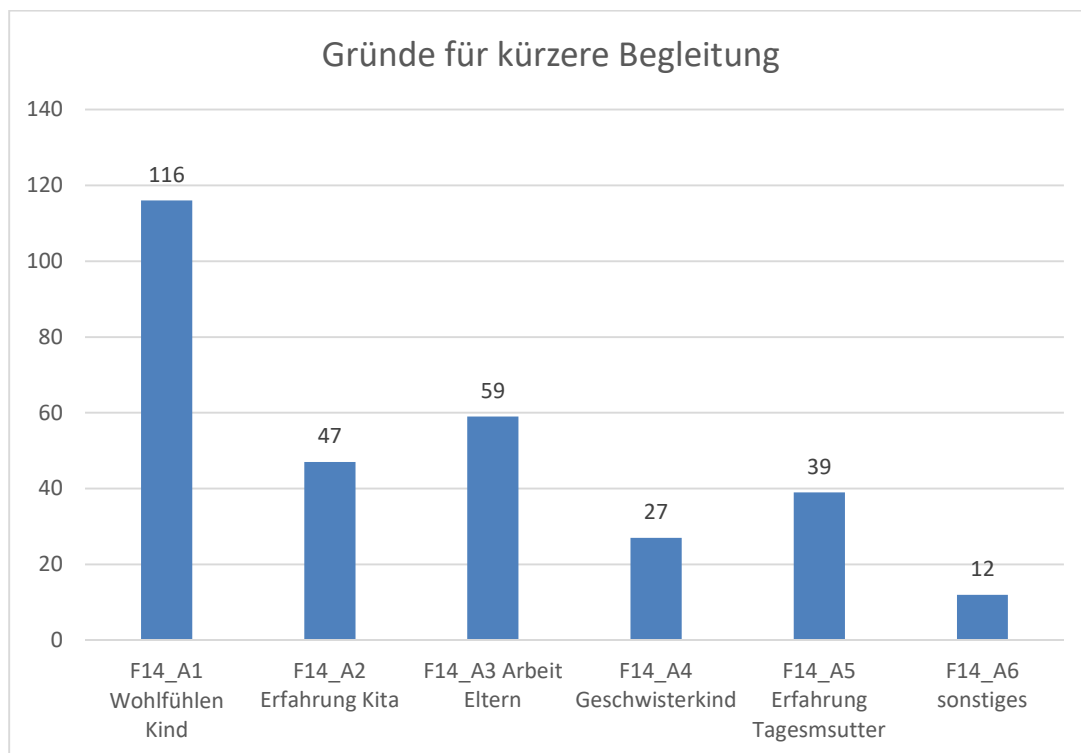


Abb. 17: Häufigkeiten „Gründe für kürzere Begleitung“; Perspektive Fröhpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen. Mehrfachnennungen möglich, N=140

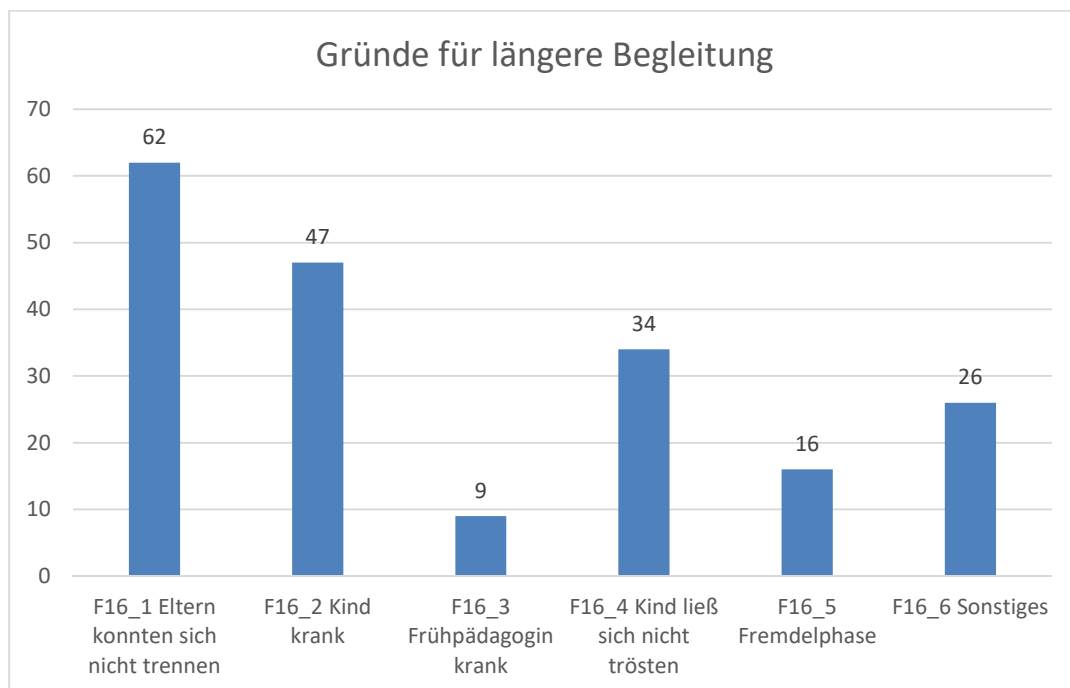


Abb. 18: Häufigkeiten „Gründe für längere Begleitung“; Perspektive Fröhpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen. Mehrfachnennungen möglich, N=101

Die inferenzstatistische Auswertung der erhobenen Daten in Bezug auf die Unterschiedshypothese ergibt, dass es Unterschiede hinsichtlich der Abweichung von der vorgesehenen Dauer der Begleitung durch eine Bezugsperson in neuen und bestehenden Einrichtung gibt.

Tab. 14: Vergleich „Begleitung der Kinder durch Bezugsperson“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen

Items		Frühpäd NEU	Frühpäd ALT	p	Phi
Begleitung kürzer	Nein	22	41	,001	,248
	Ja	81	51		
Begleitung länger	Nein	41	55	,006	,201
	Ja	59	35		

Sowohl in neuen als auch in bestehenden Einrichtungen gibt die Mehrheit der befragten Frühpädagoginnen an, dass sie im Befragungszeitraum auch Eingewöhnungsprozesse modelliert haben, in denen die Bezugspersonen das Kind kürzer als vorgesehen begleitet haben. Allerdings ist der Anteil in den neuen Einrichtungen hochsignifikant höher ($p < .001$).

Lediglich in neuen Kitas gibt die Mehrheit der befragten Fachkräfte zudem an, dass Kinder länger begleitet wurden, als vorgesehen. Hier ist entsprechend ein signifikanter Unterschied zwischen neuen und bestehenden Kitas zu identifizieren ($p < .05$).

In Bezug auf die Gründe für kürzere Begleitungszeiten sind keine Unterschiede in neuen und bestehenden Kitas nachzuweisen. Lediglich Geschwisterkinder werden in bestehenden Kitas hochsignifikant häufiger als Grund für eine kürzere Begleitung des Kindes genannt (vgl. Tab. 15)

Tab. 15: Vergleich „Geschwisterkinder Grund für kürzerer Eingewöhnungsphase“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen

Item		Frühpäd NEU	Frühpäd ALT	p	Phi
F14_Geschwisterkind erleichterten Einstieg	Nein	72	41	,004	,243
	Ja	9	18		

Auch was die Gründe für eine längere Eingewöhnungsphase betrifft, bestehen nach Datenlage keine Unterschiede. Allerdings fällt auf, dass in neuen Kitas eine Krankheit des Kindes signifikant seltener als Grund für eine längere Eingewöhnungsphase gewählt wird.

Erg. I.a: In neuen Kitas wird nach Datenlage zwar häufiger von der vorgesehen Begleitdauer des Kindes durch Eltern abgewichen. Es können jedoch keine Unterschiede identifiziert werden, die sich auf eine unterschiedliche **Akteursperspektive** in neu eröffneten und bestehenden Kitas zurückführen lassen.

11.1.2 Dimension I.b: Moderierende Akteure – Fröhpädagogin, Kindergruppe, Räume

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die moderierenden Akteure im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Einrichtungen.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die moderierenden Akteure im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Einrichtungen.

Perspektive Eltern

In der vorliegenden Arbeit werden die Fröhpädagogin und die Kindergruppe sowie die Räume als moderierende Akteure betrachtet (vgl. Kap. 7.3.2). Um die Bedeutsamkeit selbiger für den Eingewöhnungsprozess zu ermitteln, wurden die Eltern gefragt, welche Aspekte ihrem Kind die Eingewöhnung erleichtert haben. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass aus Elternsicht insbesondere die begleitende Fröhpädagogin und die anderen Erzieherinnen die Eingewöhnung des Kindes erleichtert haben.

Wenngleich dem Raum in bestehenden Konzepten zur Eingewöhnung wenig Beachtung beigemessen wird, scheint er aus Sicht der Eltern bedeutsamer als andere Kinder (i.d.S. Kindergruppe und neue Freunde) zu sein.

Tab. 16: Häufigkeiten „Erleichterungsfaktoren“; Perspektive Eltern, Angabe in absoluten Zahlen und Prozent. Mehrfachnennungen möglich

	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
76_1 neue Freunde	59	7,4%	16,8%
76_2 Räume	106	13,3%	30,1%
76_3 Kindergruppe	69	8,7%	19,6%
76_4 Geschwisterkinder/bekannte Kinder	85	10,7%	24,1%
76_5 (Bezugs-)Erzieherin	272	34,1%	77,3%
76_6 andere Erzieher/in	146	18,3%	41,5%
76_7 Sonstiges	60	7,5%	17,0%
Gesamt	797	100,0%	226,4%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Frühpädagogin

In Bezug auf die Bewertung der Frühpädagoginnen als Erleichterungsfaktor im Eingewöhnungsprozess durch die Eltern zeigen sich keine Unterschiede zwischen neuen und bestehenden Kitas.

Kindergruppe – andere Kinder

Die Auswertung der Daten zeigt, dass in bestehenden Kitas bei Eintritt eines Kindes häufiger bereits mindestens ein Geschwisterkind in der Kita betreut wird oder betreut wurde. Der Unterschied ist hierbei nach Chi-Quadrat-Test hochsignifikant ($p < .001$) (vgl. Tab. 17).

Tab. 17: Vergleich „Geschwisterkind in Kita“

Gruppe_Eltern * 8_1 Geschwister Kind in Kita Kreuztabelle					
			8_1 Geschwister Kind in Kita		Gesamt
			nein	ja	
Gruppe_Eltern	ElternNEU	Anzahl	246	12	258
		Erwartete Anzahl	210,9	47,1	258,0
	ElternALT	Anzahl	103	66	169
		Erwartete Anzahl	138,1	30,9	169,0
Gesamt	Anzahl		349	78	427
	Erwartete Anzahl		349,0	78,0	427,0

Die Auswertung in Bezug auf die Unterschiedshypothese ergibt damit auch, dass die befragten Eltern der bestehenden Einrichtungen Geschwisterkinder oder andere bekannte Kinder häufiger als Erleichterung im Eingewöhnungsprozess empfunden haben, als Eltern aus neuen Kitas. Auch dieser Unterschied ist nach Chi-Quadrat-Test hochsignifikant ($p < .001$) (vgl. Tab. 18).

Tab. 18: Vergleich „Geschwisterkinder erleichtern den Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Eltern, Angabe in absoluten Zahlen

Item		Frühpäd NEU	Frühpäd ALT	p	Phi
Geschwister oder bekannte Kinder Erleichterung	Nein	177	90	,000	,299
	Ja	27	58		

Räume

Wenngleich in Bezug auf die Bewertung der Räume als Erleichterungsfaktor im Eingewöhnungsprozess keine Unterschiede zwischen neuen und bestehenden Kitas nachweisbar sind, so zeigen sich dennoch hochsignifikante Unterschied in Bezug auf die grundsätzliche Einschätzung der Räume durch die Eltern der Vergleichsgruppen (vgl. Tab. 19).

Tab. 19: Vergleich Skala „Räume“; Perspektive: Eltern, Mittelwertvergleich (t-Test)

Skala	Gruppe	N	AM	SD	df	p	d
Räume (F56, F57, F58, F59, F71, F72)	Eltern NEU	260	1,46	,537	410,740	,001	0.312
	Eltern ALT	159	1,31	,372			

Die dargestellten Mittelwerte der Vergleichsgruppen unterscheiden sich in Bezug auf die Bewertung Räume hochsignifikant ($p \leq .001$). Während die Eltern beider Untersuchungsgruppen die Räume gleichermaßen als sicher empfinden, stimmen Eltern aus neuen Kitas der Aussage, dass alle Gegenstände vorhanden waren, weniger zu als Eltern aus alten Einrichtungen. Der Unterschied hierbei ist hochsignifikant ($p < .001$). Alle weiteren Items werden von den befragten Eltern aus neuen Kitas ebenfalls signifikant schlechter bewertet ($p < .05$) (vgl. Tab. 20). Die Unterschiede in der Bewertung zugunsten der Räume in bestehenden Einrichtungen zeigen sich schließlich auch darin, dass die Eltern bestehender Kitas sowohl mit der funktionalen Raumausstattung als auch mit der Raumatmosphäre im Eingewöhnungsprozess hochsignifikant zufriedener sind ($p < .001$).

Tab. 20: Vergleich „Einschätzung der Räume“; Perspektive: Eltern, Mittelwertvergleich (t-Test)

Item	Gruppe	N	AM	SD	Df	P	d
F56_Alle Gegenstände vorhanden	Eltern NEU	269	1,30	,613	440	,000	0,385
	Eltern ALT	173	1,10	,325			
F58_Räume waren zum Wohlfühlen eingerichtet	Eltern NEU	268	1,58	,810	438	,006	0.257
	Eltern ALT	172	1,39	,616			
F59_Sonstige räumliche Rahmenbedingungen vorhanden	Eltern NEU	268	1,29	,567	440	,022	0.211
	Eltern ALT	174	1,18	,444			
F71_funktionale Raumausstattung	Eltern NEU	269	1,55	,759	434	,006	0.246
	Eltern ALT	167	1,38	,566			
F72_Raumatmosphäre	Eltern NEU	270	1,63	,824	434	,002	0.271
	Eltern ALT	166	1,43	,575			

Perspektive Frühpädagoginnen

Auch die Frühpädagoginnen der bestehenden Einrichtungen bewerten ihre räumlichen Bedingungen insgesamt hochsignifikant besser als Ihre Kolleginnen aus neuen Häusern ($p < .001$) (vgl. Tab. 21). In Bezug auf die Zufriedenheit (F98) lassen sich jedoch keine Unterschiede nachweisen.

Tab. 21: Vergleich Skala „Räume“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwertvergleich (t-Test)

	Gruppe	N	AM	SD	Df	P	d
Skala Räume (F17, F18, F19, F20, F98)	Frühpäd NEU	100	1,54	,510	163,300	,000	0.588
	Frühpäd ALT	86	1,29	,298			

Ein Vergleich zwischen den Befragten aus neu eröffneten und bestehenden Kitas auf Itemebene liefert eine genauere Analyse in Bezug auf die Einschätzung der räumlichen Gegebenheiten (vgl. Tab. 22).

Tab. 22: Vergleich „Einschätzung der Räume“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwertvergleich (t-Test)

Item	Gruppe	N	AM	SD	Df	P	d
F17_Alle Gegenstände vorhanden	Frühpäd NEU	104	1,28	,645	195	,001	0.466
	Frühpäd ALT	93	1,05	,227			
F18_Räume waren sicher eingerichtet	Frühpäd NEU	104	1,45	,681	195	,026	0.309
	Frühpäd ALT	93	1,26	,530			
F19_Räume waren zum Wohlfühlen eingerichtet	Frühpäd NEU	104	1,80	,863	195	,000	0.69
	Frühpäd ALT	93	1,32	,493			
F20_Sonstige räumliche Rahmenbedingungen vorhanden	Frühpäd NEU	104	1,36	,652	194	,009	0.379
	Frühpäd ALT	92	1,15	,418			

Die Standardabweichung (SD) gibt einen Hinweis darauf, dass insbesondere in Bezug auf die Wohlfühlatmosphäre in den neuen Kindertageseinrichtungen sowohl die Eltern (F58) als auch die Frühpädagoginnen (F19) die Räume sehr heterogen bewerten (vgl. Tab. 20 und Tab. 22). Deutlich wird dies beispielsweise in Bezug auf die Wohlfühlatmosphäre der Räume (F19). Diese wird von den befragten Frühpädagoginnen aus neuen Kitas auch im negativen Bereich bewertet. Immerhin haben 22 und damit ein Fünftel der befragten Fachkräfte angegeben, dass sie der Aussage dass die Räume zum Wohlfühlen eingerichtet waren, „weniger“ oder „gar nicht“ zustimmen. Dementgegen steht lediglich eine Frühpädagogin aus einer bestehenden Kita, die der Aussage, dass die Räume zum Wohlfühlen eingerichtet waren „weniger“ zustimmt.

Erg. I.b: Es lassen sich Unterschiede in Bezug auf **moderierende Akteure** – insbesondere in Bezug auf die Räume – zwischen neu eröffneten und bestehenden Kitas nachweisen. Damit ist die Nullhypothese zugunsten der Alternativhypothese zu verwerfen.

Die räumlichen Gegebenheiten im Eingewöhnungsprozess werden von den Befragten in bestehenden Kitas positiver eingeschätzt als in neu eröffneten Kitas.

11.2 Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess

B. Wie gestalten sich die definierten Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess?

11.2.1 Untersuchungsbereich II: Proximale Merkmale

Forschungsfrage 2: Unterscheiden sich die *proximalen Merkmale* in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas?

Dimension II.a: Kindmerkmale

Dimension II.b: Familienmerkmale

Dimension II.c: Fachkraftmerkmale

11.2.1.1 Dimension II.a: Kindmerkmale

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Kindmerkmale in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Kindmerkmale in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektive Eltern

Geschlecht

Das Geschlechterverhältnis der Kinder ist nahezu ausgeglichen (50,7% männlich, 49,3% weiblich).

Die Auswertung hinsichtlich der Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe mittels Chi-Quadrat zeigt, dass bezüglich des Geschlechts der Kinder in neuen und bestehenden Kitas keine Unterschiede festzustellen sind.

Altersstruktur

In Tab. 23 sind die absoluten Zahlen sowie die Prozentwerte in Bezug auf das Alter der Kinder zum Zeitpunkt der Eingewöhnung ersichtlich. Lediglich 4,1 % Prozent der Kinder sind zum Zeitpunkt der Eingewöhnung jünger als ein halbes Jahr. Die meisten Kinder (37,9%) sind im Alter von 1 – 1 ½ Jahren in die Kindertageseinrichtung eingetreten.

Tab. 23: Häufigkeiten „Alter der Kinder bei Eintritt“; Perspektive Eltern, Angabe in absoluten Zahlen und Prozent

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<1/2 Jahr	18	4,0	4,1	4,1
1/2 bis < 1 Jahr	90	20,1	20,4	24,5
1 bis < 1 1/2 Jahre	167	37,3	37,9	62,4
Gültig 1 1/2 bis < 2 Jahre	89	19,9	20,2	82,6
2 bis < 2 1/2 Jahre	49	10,9	11,1	93,7
2 1/2 bis < 3 Jahre	28	6,3	6,3	100,0
Gesamt	441	98,4	100,0	
Fehlend System	7	1,6		
Gesamt	448	100,0		

Es bestehen signifikante Unterschiede in Bezug auf die Altersstruktur der neu aufgenommenen Kinder in neuen und bestehenden Kitas ($p < 0,05$). In neuen Einrichtungen werden Krippenkinder jeden Alters aufgenommen, wohingegen in bestehenden Kitas verstärkt Kinder unter zwei Jahren eintreten. Kinder zwischen zwei und drei Jahren werden damit in neuen Einrichtungen deutlich häufiger aufgenommen als in bestehenden.

Tab. 24: Vergleich „Alter der Kinder bei Eintritt“; Perspektive Eltern, Angabe in absoluten Zahlen

		Eltern NEU	Eltern ALT	Df	P	Phi
F2_Alter Kinder	<1/2 Jahr	9	9	5	,010	,185
	1/2 bis < 1 Jahr	51	39			
	1 bis < 1 1/2 Jahre	99	68			
	1 1/2 bis < 2 Jahre	47	42			
	2 bis < 2 1/2 Jahre	38	11			
	2 1/2 bis < 3 Jahre	23	5			
	Gesamt	267	174			

Erg. II.a: In Bezug auf die befragten Kitas unterscheiden sich die **Kindmerkmale** in neuen und bestehenden Einrichtungen signifikant. Die Nullhypothese ist damit zugunsten der Alternativhypothese zu verwerfen.

In neu eröffneten Kitas werden häufiger Kinder zwischen zwei und drei Jahren aufgenommen als in bestehenden Kitas. In bestehenden Kitas liegt das Alter der neuen Krippenkinder überwiegend unter zwei Jahren.

11.2.1.2 Dimension II.b: Familienmerkmale

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Familienmerkmale in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Familienmerkmale in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektive Eltern

Alter und Geschlecht

Der Großteil der befragten Eltern ist zwischen 31 und 40 Jahre alt (88,9%, N=441). Überwiegend werden die Fragebögen von Müttern ausgefüllt (93,8% bei N=435).

Tab. 25: Häufigkeiten „Alter der Eltern“; Perspektive Eltern, Angabe in absoluten Zahlen und Prozent.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<18	2	,4	,5	,5
18-23	10	2,2	2,3	2,7
24-30	74	16,5	16,8	19,5
Gültig 31-40	306	68,3	69,4	88,9
41-50	49	10,9	11,1	100,0
Gesamt	441	98,4	100,0	
Fehlend System	7	1,6		
Gesamt	448	100,0		

Begleitung der Eingewöhnungsphase

Der Großteil der Kinder (89,4%, N=436) wird in der Eingewöhnungsphase von ihren Müttern begleitet (vgl. Tab. 26).

Tab. 26: Häufigkeiten „Wer begleitet das Kind im Eingewöhnungsprozess“; Perspektive Eltern, Angabe in absoluten Zahlen und Prozent.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Mutter	390	87,1	89,4	89,4
Vater	42	9,4	9,6	99,1
Großmutter	1	,2	,2	99,3
Tagemutter	1	,2	,2	99,5
Sonstiges	2	,4	,5	100,0
Gesamt	436	97,3	100,0	
Fehlend System	12	2,7		
Gesamt	448	100,0		

Unterbrechung der Erwerbstätigkeit nach Geburt

Mehr als die Hälfte der Befragten (55,6 %, N=437) geben an, dass ihr Partner oder ihre Partnerin die Erwerbstätigkeit aufgrund der Geburt des Kindes gar nicht unterbrochen hat. Weitere 29,3 % haben diese für zwei Monate unterbrochen. Im Gegensatz dazu haben 84,1 % (N=434) derjenigen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, hinsichtlich ihrer eigenen Erwerbstätigkeit länger als zwei Monaten pausiert. Da die Fragebögen überwiegend von Frauen ausgefüllt wurden, kann damit gesagt werden, dass Mütter sich nach der Geburt eines Kindes in der Regel verstärkt um die Betreuung kümmern und ihre Erwerbstätigkeit hierfür meist länger als zwei Monate unterbrechen. Väter nehmen in den befragten Familien überwiegend maximal zwei Monate Elternzeit.

Mutter- und Familiensprache (Migrationshintergrund)

Die Muttersprache derjenigen Elternteile, die den Fragebogen ausfüllen, ist überwiegend Deutsch (89,5%, N=438). Am zweithäufigsten wird von zwölf Befragten Russisch als Muttersprache angegeben (2,7%). Alle weiteren genannten Sprachen können unter „Sonstiges“ zusammengefasst werden, da sie jeweils von unter einem Prozent der Befragten genannt werden. Entsprechend geben außerdem 95,5% (N=424) der befragten Eltern an, dass Deutsch die Familiensprache ist.

Familienstand

Während 77% (N=439) der befragten Eltern verheiratet sind, geben 21% an, ledig zu sein. 9% sind geschieden. Der große Mehrheit der Befragten lebt zudem mit dem Partner oder der Partnerin und dem Kind bzw. den Kindern zusammen in einem Haushalt (90,5% bei Mehrfachnennungen, N=432).

Bildungsabschluss

Die Mehrheit der befragten Eltern hat eine Hochschulzugangsberechtigung (Abitur oder Fachhochschulreife) erworben (78,7%, N=442) und ein Studium absolviert (63,2%, N=437) (vgl. Abb. 19). Eine ähnliche Verteilung zeigt sich in Bezug auf die Gesamtheit der Partner und Partnerinnen der Befragten (Hochschulzugangsberechtigung: 79,8%, N=421, Studium: 68,8%, N=420), wobei sich der Anteil des zugehörigen Elternteils mit akademischen Abschluss auf 85,5% erhöht, wenn der oder die Befragte selbst ein Studium absolviert hat.

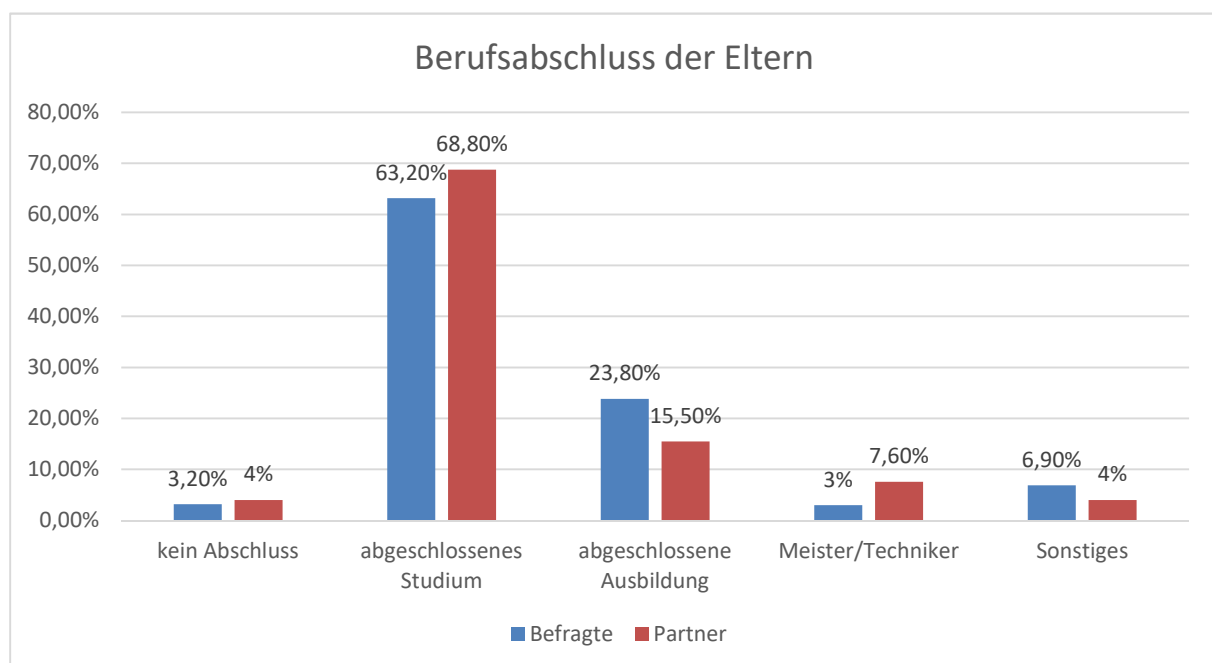


Abb. 19: Häufigkeiten „Berufsabschluss Eltern“; Perspektive Eltern, Angabe in Prozent, Befragte N=437, Partner N=420

Erg. II.b: In Bezug auf **Familienmerkmale** in neuen und bestehenden Kitas können keine Unterschiede zwischen neu eröffneten und bestehenden Kitas identifiziert werden. Damit kann H1 nicht bestätigt werden.

11.2.1.4 Dimension II.c: Fachkraftmerkmale

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Fachkraftmerkmale in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Fachkraftmerkmale in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektive Frühpädagoginnen

Alter und Lebensweise

Die befragten Frühpädagoginnen sind durchschnittlich jünger als die Eltern. Die unter 30-jährigen sind bei den befragten Frühpädagoginnen mit 59,7% (N=191) am stärksten vertreten. (vgl. Tab. 27).

Tab. 27: Häufigkeiten „Alter Frühpädagoginnen“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen und Prozent.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<18	1	,5	,5	,5
18-23	31	15,2	16,2	16,8
24-30	82	40,2	42,9	59,7
Gültig 31-40	48	23,5	25,1	84,8
42-50	16	7,8	8,4	93,2
51-60	13	6,4	6,8	100,0
Gesamt	191	93,6	100,0	
Fehlend System	13	6,4		
Gesamt	204	100,0		

3,1% (N=192) der befragten Fachkräfte sind männlich und 96,3% (N=188) geben als Muttersprache deutsch an. Die Fachkräfte sind überwiegend ledig (69,8%, N=192). 11% (N=191) geben an, bei den Eltern zu leben. 18,8% leben mit Partner oder Partnerin und einem oder mehreren Kindern zusammen. Insgesamt haben 21% der Fachkräfte Kinder im Haushalt.

In Bezug auf das Alter und die Lebensführung sind keine Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe zu identifizieren.

Berufsqualifikation

Hinsichtlich der Berufsqualifikation zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten (72,13 %, N=183) eine Ausbildung zur Erzieherin absolviert hat (vgl. Abb. 20).

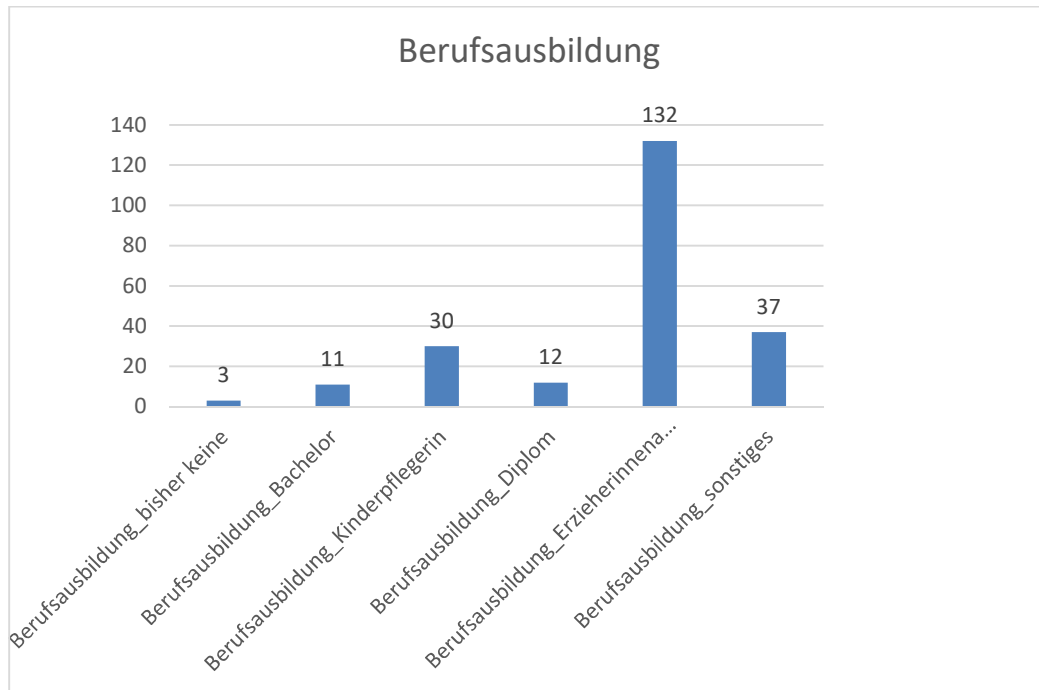


Abb. 20: Häufigkeiten „Berufsausbildung“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen und Prozent. Mehrfachnennungen möglich, N=183

Eine vergleichende Analyse der Berufsqualifikation ergibt, dass in neuen Einrichtungen signifikant mehr Fachkräfte mit einem Studienabschluss (Bachelor oder Diplom) tätig sind ($p < 0,05$).

Tab. 28: Vergleich „Berufsabschluss Akademiker“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen

Item		Frühpäd NEU	Frühpäd ALT	Df	P	Phi
F155_Berufabschluss_Akademiker	Nein	81	79	1	,004	,213
	Ja	19	4			

Berufserfahrung

73,9% der teilnehmenden Fachkräfte geben zudem an, über Erfahrung in der Arbeit mit unter Dreijährigen zu verfügen (vgl. Abb. 21).

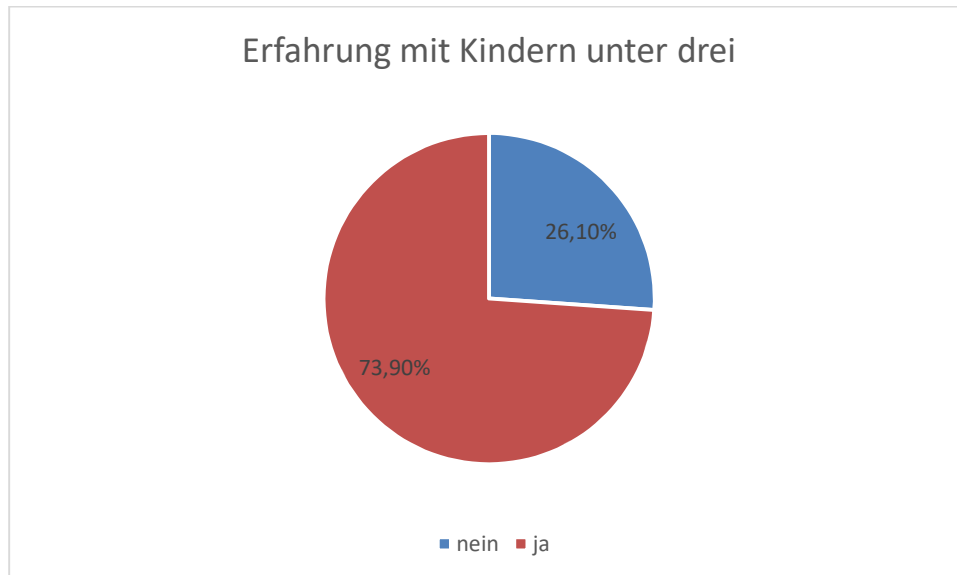


Abb. 21: Häufigkeiten „Erfahrung mit Kindern U3“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in Prozent. N=188

In Bezug auf die konkrete Dauer der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren zeigt sich ein sehr heterogenes Bild (vgl. Tab. 29).

Tab. 29: Häufigkeiten „Zeitdauer der Arbeit mit Kinder U3 insgesamt“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen und Prozent

F161 Zeitdauer insgesamt in der Arbeit mit unter Dreijährigen					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	bis 1/2 Jahr	18	8,8	10,7	10,7
	bis 2 Jahre	45	22,1	26,6	37,3
	bis 3 Jahre	29	14,2	17,2	54,4
	bis 4 Jahre	17	8,3	10,1	64,5
	bis 5 Jahre	15	7,4	8,9	73,4
	länger	45	22,1	26,6	100,0
	Gesamt	169	82,8	100,0	
Fehlend	System	35	17,2		
Gesamt		204	100,0		

Neben der Erfahrung der teilnehmenden Frühpädagoginnen in Bezug auf die Arbeit mit der interessierenden Altersgruppe ist auch die Erfahrung der Fachkräfte mit den Eingewöhnungsprozessen nach Datenlage heterogen (vgl. Abb. 22 und Tab. 30).

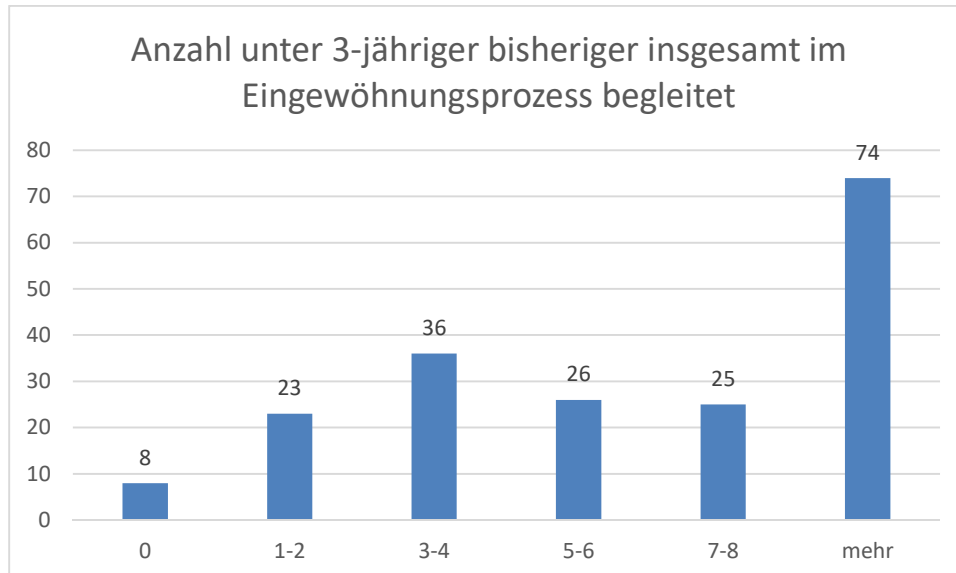


Abb. 22: Häufigkeiten „Anzahl unter 3-Jähriger bisher insgesamt im Eingewöhnungsprozess begleitet“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen. N=192

Es stellt sich die Frage, ob es Unterschiede in Bezug auf die Erfahrungen zwischen Frühpädagoginnen aus neuen und aus bestehenden Kitas gibt.

Tab. 30: Vergleich Skala „Erfahrung;“ Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwertvergleich (t-Test)

Skala	Gruppe	N	AM	SD	Df	P	d
Erfahrung (88,89,91)	Frühpäd NEU	99	2,0808	,86254	1	,000	0,736
	Frühpäd ALT	94	1,5284	,60347			

Fachkräfte aus bestehenden Kitas schätzen sich selbst hochsignifikant als erfahrener ein, als sich die Kolleginnen aus neu eröffneten Kitas einschätzen ($< .001$).

Dem entsprechen die Ergebnisse zur Anzahl der Kinder, die die Fachkräfte in ihrer beruflichen Laufbahn bisher insgesamt im Eingewöhnungsprozess begleitet haben. Denn auch hier lassen sich entsprechende Unterschiede nachweisen (vgl. Tab. 31).

Tab. 31: Vergleich „Anzahl unter 3-jähriger Kinder bisher eingewöhnt“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen

Item		Frühpäd NEU	Frühpäd ALT	df	p	Phi
F3_Anzahl unter 3 J bisher insgesamt eingewöhnt	0	2	6	5	,001	,334
	1-2	12	11			
	3-4	28	8			
	5-6	18	8			
	7-8	15	10			
	Mehr	28	46			
	gesamt	103	89			

Die Fachkräfte aus bestehenden Einrichtungen haben nach Chi-Quadrat Testung hochsignifikant mehr Kinder unter drei Jahren im Eingewöhnungsprozess begleitet haben, als die Fachkräfte aus neu eröffneten Kitas ($\leq .001$).

Erg. II.c: Es zeigt sich, dass sich die **Fachkraftmerkmale** in neuen und bestehenden Kitas unterscheiden. Damit ist die Nullhypothese zu verwerfen und die Alternativhypothese zu bestätigen.

Frühpädagoginnen in neuen Kitas haben häufiger einen akademischen Abschluss, wohingegen Fachkräfte bestehender Kitas in Bezug auf den Forschungsgegenstand erfahrener sind.

11.2.2 Untersuchungsbereich III: Strukturen

Forschungsfrage 3: Unterscheiden sich die <i>Strukturen</i> in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas?
<i>Dimension III.a: Ablauf der Eingewöhnungsprozesse</i>
<i>Dimension III.b: Anzahl der Kinder in der Eingewöhnungsphase</i>
<i>Dimension III.c: Zusammenarbeit mit Eltern</i>

11.2.2.1 Dimension III.a: Ablauf der Eingewöhnung

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf den Ablauf der Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf den Ablauf der Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektive Frühpädagoginnen

Parallele Aufnahme

Nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell sollte die parallele Aufnahme mehrerer Krippenkin-
der vermieden werden (vgl. Kap. 6.3.1). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die
Einrichtungen dies im Kita-Alltag umsetzen. Die Frage, ob die Fachkräfte im Befragungszeit-
raum mehrere Kinder gleichzeitig im Eingewöhnungsprozess begleitet haben, beantworten
61% (N=195) mit ja. Es zeigt sich damit, dass die Vorstellung, dass Kinder sich sukzessive in
ihrer neuen Kita eingewöhnen, in der Praxis häufig nicht realisiert wird.

In neuen Einrichtungen sind in der Regel alle beantragten und anvisierten Krippenplätze zu
besetzen. Davon ausgehend formulieren bereits die Leitungen in den Expertinnengesprächen,
dass die Fachkräfte im Rahmen der Neueröffnung einer Kita entsprechend vor der Herausfor-
derung stehen, mehrere Kinder parallel im Eingewöhnungsprozess zu begleiten (vgl. Kap.
9.5). Dies lässt die Annahme zu, dass in neuen Kitas mehr Kinder zeitgleich aufgenommen
werden, als in bestehenden Kitas.

Tab. 32: Vergleich „Kinder in ersten 6 Monaten gleichzeitig eingewöhnt“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen

Item		Frühpäd NEU	Frühpäd ALT	Df	P	Phi (φ)
F8_Kinder in ersten 6 Monaten gleichzeitig eingewöhnt	Nein	22	54	1	,000	-,391
	Ja	82	37			

Diese Annahme ist ausgehend von einem Gruppenvergleich mittels Kreuztabelle und Chi-Quadrat-Testung zu bestätigen. Im Zuge einer Neueröffnung werden nach Datenlage hochsignifikant häufiger Kinder parallel aufgenommen, als in bestehenden Einrichtungen ($p < .001$) (vgl. Tab. 32).

Bevorzugtes Vorgehen

Die Mehrheit der befragten Fachkräfte zieht es vor, ein Kind nach dem anderen einzugewöhnen und nimmt dafür lieber einer längere Belastungsphase der Kita in Kauf (vgl. Abb. 23). Dennoch geben immerhin 18,6% (N=194) der Fachkräfte an, dass sie es eher für sinnvoll halten, mehrere Kinder gleichzeitig aufzunehmen und die Belastungsphase der Kita dadurch zu verkürzen. Weitere acht Personen (4,1%) haben scheinbar keine Meinung zu dieser Frage und wählen entsprechend die Kategorie „Weiß nicht“.

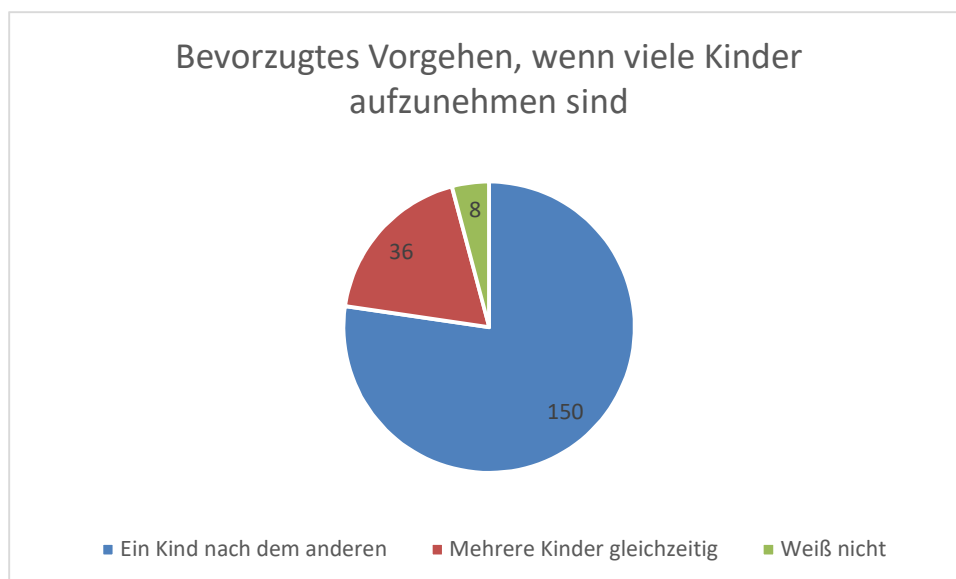


Abb. 23: Häufigkeiten „Bevorzugtes Vorgehen bei Aufnahme mehrere Kinder“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen, N=194

Hinsichtlich der persönlichen Einschätzung der Fachkräfte, ob sie es eher bevorzugen, mehrere Kinder zeitgleich im Eingewöhnungsprozess zu begleiten oder ein Kind nach dem anderen aufzunehmen, besteht ebenfalls ein Unterschied zwischen den Vergleichsgruppen. Wenngleich beide Gruppen mehrheitlich die Meinung vertreten, dass es mehr Sinn ergibt, ein Kind nach dem anderen aufzunehmen, so ist doch anzumerken, dass die Fachkräfte aus neuen

Kitas häufiger als diejenigen aus bestehenden Einrichtungen angeben, dass eine gleichzeitige Aufnahme zu bevorzugen ist.

Tab. 33: Vergleich „Aufnahmeverfahren für unter 3-jährige“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen

Item		Frühpäd NEU	Frühpäd ALT	Df	P	Phi (φ)
F11_Aufnahmeverfahren von unter Dreijährigen	Ein Kind nach dem anderen	71	79	2	,049	,049
	Mehrere Kinder gleichzeitig	25	11			
	Weiß nicht	5	3			
	gesamt	101	93			

Perspektiven Eltern und Frühpädagoginnen

Begleitung Bezugsperson (Eltern)

Nach Auskunft der befragten Fachkräfte wurden nahezu alle Kinder unter drei Jahren, die im Befragungszeitraum in die Kindertagesstätte eingetreten sind, anfangs von einer Bezugsperson begleitet (96,3%; N=196). Sieben Befragte geben jedoch an, dass Kinder nur teilweise von einer Bezugsperson begleitet wurden. Entsprechend geben auch drei Eltern (bei N=448) an, dass ihr Kind die Kindertageseinrichtung von Anfang an alleine besucht hat, wobei acht der befragten Eltern hierzu keine Angabe machen.

Begleitung Frühpädagogin (Bezugspädagogin)

Der großen Mehrheit der Kinder wurde nach Auskunft der Eltern zum Kita-Eintritt eine Bezugspädagogin zugeteilt (93,6% bei N=440). Die Begleitung durch diese Bezugspädagoginnen war in der Eingewöhnungsphase überwiegend konstant (91,7% bei N=410). Obwohl die Mehrheit der Eltern, die Bezugspädagogin bereits vor dem Übergang des Kindes kennen gelernt haben (76,8% bei N=413), war dies bei einem knappen Viertel der befragten Eltern (23,2%) nicht der Fall. Tab. 34 bietet einen Überblick über die Art des Kennenlernens zwischen Eltern und Frühpädagogin.

Tab. 34: Häufigkeiten „Art des Kennenlernens zwischen Eltern und Fröhpädagogin“; Perspektive Eltern, Angabe in absoluten Zahlen und Prozent. Mehrfachnennungen möglich, N=346

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Art_Kennenlernen ^a	21_1 Gespräch	249	54,1%	72,0%
	21_2 Geschwisterkind	51	11,1%	14,7%
	21_3 Elternabend	97	21,1%	28,0%
	21_4 Tag der offenen Tür	11	2,4%	3,2%
	21_5 Schnuppertag	30	6,5%	8,7%
	21_6 Elterncafé	2	0,4%	0,6%
	21_7 Sonstiges	20	4,3%	5,8%
Gesamt		460	100,0%	132,9%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Hinsichtlich der Begleitung der Kinder durch Eltern und Fröhpädagogin in der Eingewöhnungsphase sind keine Unterschiede in neuen und bestehenden Kindertagesstätten gegeben (Chi-Quadrat). Die Kinder werden sowohl in neuen als auch in bestehenden Einrichtungen in der Anfangszeit und damit in ihrem Eingewöhnungsprozess in der Regel von einem Elternteil oder einer anderen vertrauten Bezugsperson sowie von einer Fröhpädagogin begleitet.

Perspektive Eltern

Erster Trennungsversuch

Mehr als ein Viertel der Trennungen wird nach Angaben der Eltern nach drei Tagen (27,9%) durchgeführt, was dem Berliner Modell entspricht. Ein weiteres Viertel (26,7%) findet nach vier bis fünf Tagen statt. 12,5% der befragten Eltern geben an, dass der erste Trennungsversuch nach sechs bis sieben bzw. nach acht bis zehn Tagen durchgeführt wurde, was kongruent zu den Empfehlungen des Münchner Modells erscheint. Von den Empfehlungen beider Modelle weichen Trennungsversuche nach null bis zwei Tagen ab. Dies geben insgesamt 27,7% der befragten Eltern an.

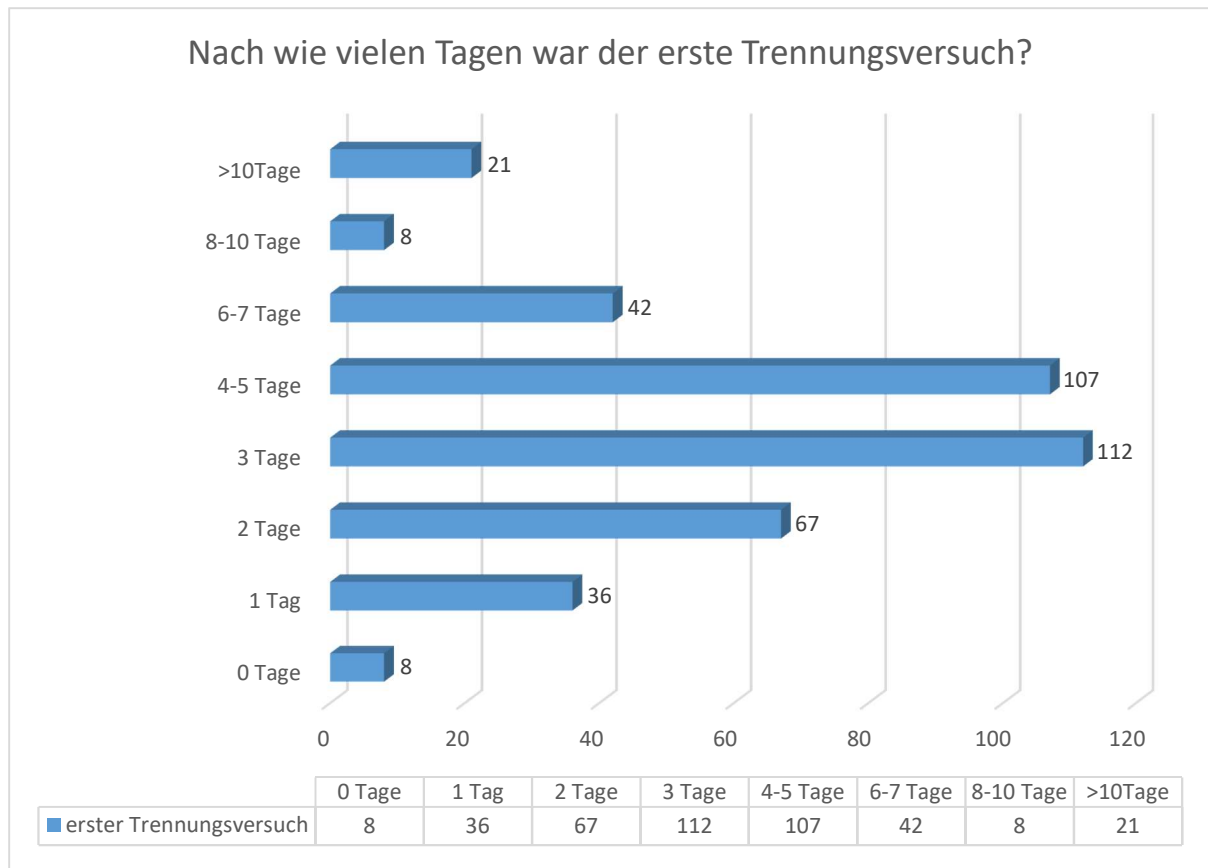


Abb. 24: Häufigkeiten „Vorgehen bei Aufnahme mehrerer Kinder“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen und Prozent, N=401

Es sind keine Unterschiede hinsichtlich des Zeitpunkts des ersten Trennungsversuchs zwischen neu eröffneten und bestehenden Kitas zu identifizieren.

Dauer Eingewöhnungsprozess

Insgesamt ergibt die Auswertung der erhobenen Daten, dass für nahezu die Hälfte der Kinder (46,5%, N=398) nach null bis zehn Tagen der Eingewöhnungsprozess nach der beschriebenen Definition abgeschlossen ist. Diese Auswertung zeigt, dass einige Eingewöhnungsprozesse kürzer ablaufen, als nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell vorgesehen. Zudem zeigt sich, dass 22 befragte Eltern (5,7%) angeben, dass der Eingewöhnungsprozess nach über 30 Tage abgeschlossen war.

Tab. 35: Häufigkeiten „Abschluss Eingewöhnung“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen und Prozent. N=398

6b_Abschluss Eingewöhnung				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
0-3 Tage	23	5,1	5,8	5,8
4-6 Tage	51	11,4	12,8	18,6
7-10 Tage	111	24,8	27,9	46,5
11-14 Tage	90	20,1	22,6	69,1
15-20 Tage	49	10,9	12,3	81,4
Gültig 21-30 Tage	52	11,6	13,1	94,5
>30 Tage	7	1,6	1,8	96,2
>40 Tage	7	1,6	1,8	98,0
>50 Tage	3	,7	,8	98,7
>60 Tage	5	1,1	1,3	100,0
Gesamt	398	88,8	100,0	
Fehlend System	50	11,2		
Gesamt	448	100,0		

Es können keine Unterschiede zwischen neuen und bestehenden Kindertagesstätten in Bezug auf die Dauer der Eingewöhnungsprozesse nachgewiesen werden.

Erg. III.a: Insgesamt ergibt die Auswertung der vorliegenden Daten einen Unterschied bezüglich des **Ablaufs der Eingewöhnung**. Damit ist die Alternativhypothese zu bestätigen. Kinder im Krippenalter werden in neuen Einrichtung hochsignifikant häufiger parallel aufgenommen, als in bestehenden Kitas.

11.2.2.2 Dimension III.b: Anzahl der Kinder in der Eingewöhnungsphase

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Anzahl der Kinder in der Eingewöhnungsphase in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Anzahl der Kinder in der Eingewöhnungsphase in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektiven Eltern und Frühpädagoginnen

Ein wesentlicher Aspekt, der in den Untersuchungsbereich der Strukturen fällt, ist die Anzahl der Kinder, welche die befragten Frühpädagoginnen im interessierenden Zeitraum im Eingewöhnungsprozess begleitet haben. Hierbei wird zwischen den Altersgruppen unterschieden. Die meisten Kinder, die im Befragungszeitraum in die Kindertageseinrichtungen eingetreten sind, waren im Alter zwischen einem und zwei Jahren. Dies deckt sich mit den Angaben der Eltern zum Alter der Kinder zum Zeitpunkt des Kita-Eintritts (vgl. Kap.12.2.1.1).

Tab. 36: Vergleich „Anzahl der Kinder zwischen 1 und 2 Jahren eingewöhnt“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen

		Frühpäd NEU	Frühpäd ALT	Df	P	Phi (φ)
F5_Anzahl zwischen 1 und 2 J eingewöhnt	0	15	23	5	,032	,261
	1-2	37	38			
	3-4	30	13			
	5-6	11	5			
	7-8	2	3			
	mehr	0	2			
	Ge- samt	95	84			

Tab. 37: Vergleich „Anzahl der Kinder zwischen 2 und 3 Jahren eingewöhnt“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen

		Frühpäd NEU	Frühpäd ALT	Df	P	Phi (φ)
F5_Anzahl zwischen 2 und 3 J eingewöhnt	0	34	49	4	,039	,239
	1-2	42	25			
	3-4	13	6			
	5-6	3	3			
	7-8	0	0			
	Mehr	1	0			
	Ge- samt	93	83			

Die Auswertung der Daten mittels Chi-Quadrat ergibt, dass die Fachkräfte in neuen Kitas sowohl signifikant mehr Kinder zwischen ein und zwei Jahren ($p < .05$) als auch zwischen zwei und drei Jahren ($p < .05$) in ihrem Eingewöhnungsprozess begleitet haben (vgl. Tab. 36 und Tab. 37). Dass in neuen Kitas mehr Kinder unter drei Jahren im gleichen Zeitraum aufgenommen werden, als in bestehenden Kitas erklärt die höhere Anzahl parallel verlaufender Eingewöhnungsprozesse (vgl. Kap. 11.2.2.1).

Erg. III.b: In Bezug auf die **Anzahl der Kinder** die im Befragungszeitraum im Eingewöhnungsprozess begleitet wurden, bestehen Unterschiede. Dies führt dazu, dass die Alternativhypothese H1 zu bestätigen ist.

In neu eröffneten Kitas werden im Befragungszeitraum mehr Kinder zwischen einem und drei Jahren aufgenommen als in bestehenden Kitas.

11.2.2.3 Dimension III.c: Zusammenarbeit mit den Eltern

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern im Rahmen des Eingewöhnungsprozesses in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern im Rahmen des Eingewöhnungsprozesses in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektiven Eltern und Frühpädagoginnen

Es stellt sich davon ausgehend die Frage, inwiefern die Eltern in der Praxis Informationen zur Eingewöhnung des Kindes erhalten. Die Befragung der Eltern ergibt, dass der Großteil im Vorfeld über den Eingewöhnungsprozess informiert wurde (97,1%, N=442). Einen Überblick über die Art der Informationen liefert Tab. 38.

Tab. 38: Häufigkeiten „Art der Informationsgabe im Vorfeld“; Perspektive Eltern, Angabe in absoluten Zahlen und Prozent. Mehrfachnennungen möglich, N=442

	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
15_1 telefonisch	29	3,3%	6,8%
15_2 schriftlich	218	24,7%	51,1%
15_3 Internetseite	26	2,9%	6,1%
\$Art_der_Infos_im_Vorfeld ^a 15_4 Gespräch mit Erzieherin	317	35,9%	74,2%
15_5 Gespräch mit Leitung	171	19,4%	40,0%
15_6 Elternabend	122	13,8%	28,6%
Gesamt	883	100,0%	206,8%

a. tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Die Auswertung bezüglich der Unterschiedshypothese mittels Chi-Quadrat ergibt einen hochsignifikanten Unterschied in Bezug auf Gespräche der Eltern mit der Erzieherin im Vorfeld des Eintritts des Kinds in die Kita ($< .001$) (vgl. Tab. 39).

Tab. 39: Vergleich „Informationen durch Gespräch mit Frühpädagogin vor dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive Eltern, Angabe in absoluten Zahlen

		EltermNEU	ElternALT	Df	P	Phi (ϕ)
15_4 Gespräch mit Frühpädagogin	Nein	97	161	1	,000	,334
	Ja	13	156			
Gesamt		110	317			

Dieser Unterschied ist dahingehend gerichtet, dass Eltern in bestehenden Einrichtungen häufiger Informationen zum Eingewöhnungsprozess im Rahmen eines Gesprächs mit der Frühpädagogin erhalten, als in neuen Kindertagesstätten. In neuen Kitas finden dagegen hochsignifikant häufiger Elternabende statt, in denen über den Eingewöhnungsprozess informiert wird (vgl. Tab. 40).

Tab. 40: Vergleich „Informationen durch Elternabend vor dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive Eltern, Angabe in absoluten Zahlen

		EltermNEU	ElternALT	Df	P	Phi (ϕ)
15_6 Elternabend	Nein	161	144	1	,000	-,247
	Ja	97	25			
Gesamt		258	169			

Erg. III.c: Es bestehen Unterschiede in Bezug auf die **Zusammenarbeit mit den Eltern** im Vorfeld des Eingewöhnungsprozesses. Die Alternativhypothese ist demnach zu bestätigen.

Während in neuen Kitas mehr Elternabende stattfinden, um die Eltern über den Eingewöhnungsprozess zu informieren, werden in bestehenden Einrichtungen häufiger Gespräche mit der Frühpädagogin durchgeführt.

11.2.3 Untersuchungsbereich IV: Orientierungen

Forschungsfrage 4: Unterscheiden sich die Orientierungen in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas?

Dimension IV.a: Eingewöhnungskonzept und Richtlinien

Dimension IV.b: Einstellung zur Betreuung unter Dreijähriger

11.2.3.1 Dimension IV.a: Eingewöhnungskonzept und Richtlinien

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die schriftlichen Vorgaben zu Eingewöhnungsprozessen in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die schriftlichen Vorgaben zu Eingewöhnungsprozessen in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektive Frühpädagoginnen

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Frühpädagoginnen zeigen, dass der Großteil (92,9%, N=184) der Fachkräfte bezüglich des Eingewöhnungsprozesses unter Dreijähriger nach schriftlichen Vorgaben arbeitet, wobei mehr als die Hälfte der Fachkräfte nach eigener Auskunft das Berliner Eingewöhnungsmodell zugrunde legt (vgl. Tab. 41).

Tab. 41: Häufigkeiten „Schriftliche Vorgaben“; Perspektive Frühpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen und Prozent. Mehrfachnennungen möglich, N=176

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Schriftliche_Vorgaben ^a	Pädagogisches Konzept	130	38,2%	73,9%
	schriftliche Richtlinien	70	20,6%	39,8%
	Berliner Eingewöhnungsmodell	110	32,4%	62,5%
	Richtlinien Stadt/Gemeinde	15	4,4%	8,5%
	Sonstiges	15	4,4%	8,5%
Gesamt		340	100,0%	193,2%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Nach Auswertung der erhobenen Daten orientieren sich neu eröffnete und bestehende Kitas gleichermaßen an schriftlichen Vorgaben hinsichtlich der Eingewöhnungsprozesse. Auch in Bezug auf die Art der jeweiligen Vorgaben sind mittels Chi-Quadrat-Test keine Unterschiede festzustellen.

Erg. IV.a: Es lassen sich keine Unterschiede in Bezug auf **Eingewöhnungskonzepte und schriftliche Vorgaben** identifizieren. Die Alternativhypothese kann damit nach Auswertung der erhobenen Daten nicht bestätigt werden.

11.2.3.2 Dimension IV.b: Einstellung zur Betreuung unter Dreijähriger

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Einstellung zur Kita-Betreuung unter Dreijähriger in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Einstellung zur Kita-Betreuung unter Dreijähriger in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektiven Eltern und Frühpädagoginnen

Betreuungssetting für Kinder U3

Variante 1: Betreuungsmöglichkeiten Kinder zwischen ½ und 1 ½ Jahre

In Bezug auf die Betreuungsmöglichkeiten für *Kinder zwischen ½ und 1 ½ Jahre* bewerten sowohl die befragten Eltern als auch die Frühpädagoginnen die Betreuung durch die Mutter

am positivsten. Es folgt die Betreuung durch den Vater. An dritter Stelle steht nach Einschätzung der Befragten die Kindertageseinrichtung gefolgt von der Betreuung durch die Großmutter und den Großvater. Erst an sechster Stelle steht die Betreuung durch eine Tagesmutter bzw. einen Babysitter.

Variante 2: Betreuungsmöglichkeiten Kinder zwischen 1 ½ und 3 Jahren

Für Kinder zwischen 1 ½ und 3 Jahren bewerten die befragten Eltern und Fröhpädagoginnen die Kita als Betreuungsmöglichkeit am positivsten. Die Betreuung durch die Mutter oder den Vater liegen dahinter.

In Bezug auf die Einstellung zur Betreuung eines unter 3-jährigen Kindes in einer Kita lassen sich keine Unterschiede zwischen Fachkräften aus neuen und bestehenden Kitas nachweisen.

Es zeigen sich aber signifikante Unterschiede in der Bewertung der Betreuungssettings zwischen Eltern und Fröhpädagoginnen.

Tab. 42: Häufigkeiten „Bewertung der Betreuungssettings“; Perspektive: Eltern und Fröhpädagoginnen, Arithmetische Mittelwerten

Deskriptive Statistik								
	Eltern			Fröhpäd			t-Test	
	N	AM	SD	N	AM	SD	p	d
<i>Variante 1: Betreuungssetting für Kinder zwischen ½ und 1 ½ Jahre</i>								
Mutter	432	1,10	,310	196	1,06	,252	ns	
Vater	429	1,21	,427	195	1,11	,333	.004	0.25
Großmutter	427	1,88	,686	193	2,01	,633	.022	0.194
Großvater	428	2,04	,739	193	2,10	,677	ns	
andere weibliche Verwandte	415	2,43	,801	190	2,51	,754	ns	
andere männliche Verwandte	417	2,60	,812	190	2,58	,763	ns	
weibliche Bekannte/Freunde	418	2,73	,811	191	2,82	,801	ns	
männliche Bekannte/Freunde	417	2,83	,805	190	2,87	,776	ns	
Tagesmutter/Babysitter	426	2,20	,796	193	2,11	,720	ns	
Kita/Krippe	430	1,65	,699	193	1,82	,793	.008	

<i>Variante 2: Betreuungssetting für Kinder zwischen 1 ½ und 3 Jahre</i>							
	Eltern			Frühpäd			t-Test
	N	AM	SD	N	AM	SD	p
Mutter	431	1,45	,656	191	1,32	,569	.011
Vater	430	1,50	,679	191	1,35	,578	.005
Großmutter	423	2,02	,814	190	2,04	,726	ns
Großvater	427	2,13	,822	188	2,09	,729	ns
andere weibliche Verwandte	417	2,49	,858	186	2,48	,793	ns
andere männliche Verwandte	417	2,64	,837	185	2,52	,788	ns
weibliche Bekannte/Freunde	415	2,75	,824	186	2,76	,778	ns
männliche Bekannte/Freunde	416	2,84	,831	183	2,79	,792	ns
Tagesmutter/Babysitter	425	2,12	,839	187	1,98	,779	ns
Kita/Krippe	431	1,22	,441	191	1,30	,554	ns
Gültige Werte (Listenweise)	389			172			

Gründe für mütterliche Erwerbstätigkeit

Die Auswertung der vorliegenden Daten zeigt, dass die Frühpädagoginnen insbesondere die finanzielle Notwendigkeit als Grund für mütterliche Erwerbstätigkeit in Bezug auf Kinder unter drei Jahren akzeptieren. Eltern halten zwar – ebenso wie die Frühpädagoginnen – finanzielle Notwendigkeit am stärksten für gerechtfertigt, scheinen jedoch auch in Bezug auf die weiteren Gründe aufgeschlossener.

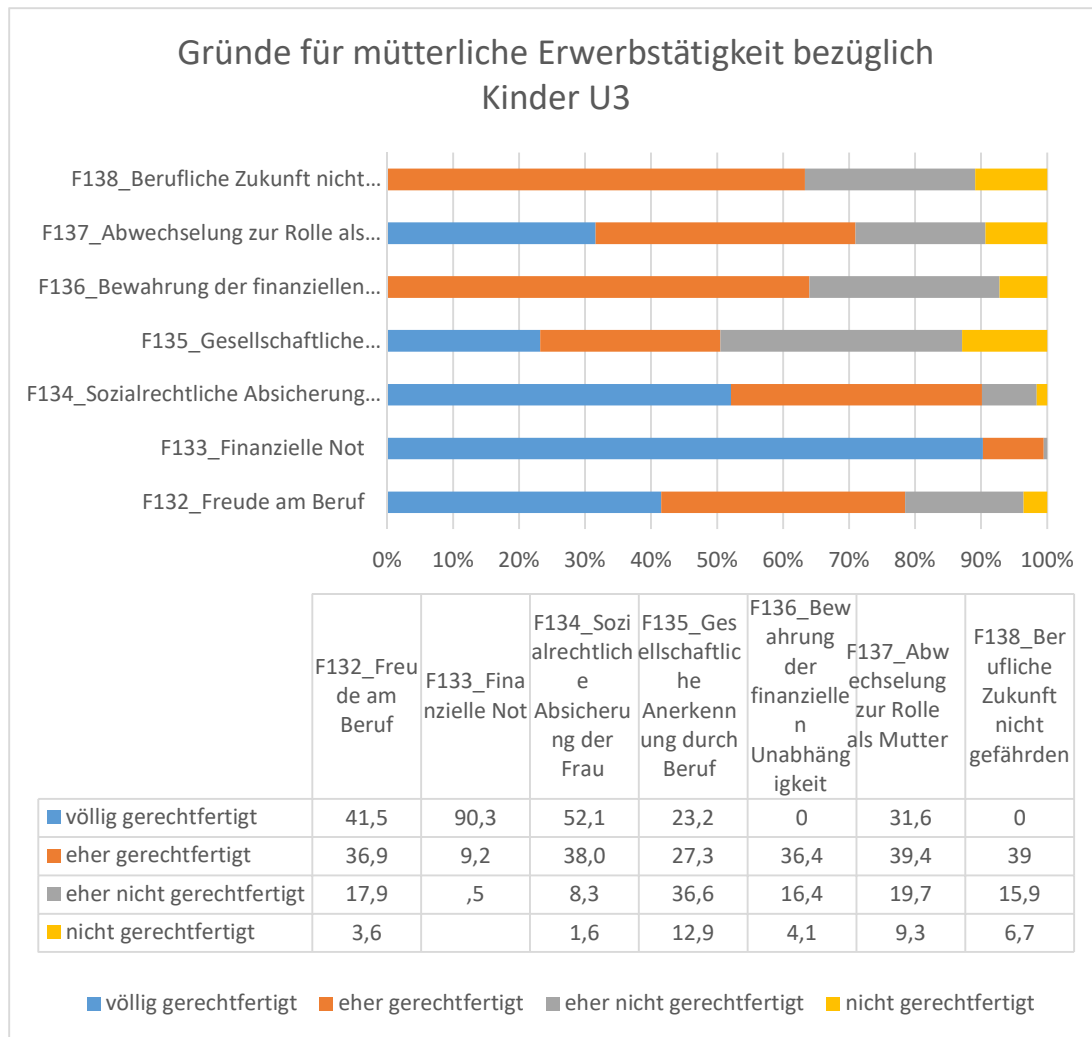


Abb. 25: Häufigkeiten „Bewertung der Gründe für mütterliche Erwerbstätigkeit“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Angaben in Prozent, N=192-195

Nach Auswertung mittels t-Test bestehen keine Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen neue Kita versus bestehende Kita.

Es zeigen sich jedoch hochsignifikante Unterschiede zwischen Eltern und Frühpädagoginnen hinsichtlich der Bewertung der Gründe für mütterliche Erwerbstätigkeit (vgl. Tab. 43). Einigkeit zwischen Eltern und Frühpädagoginnen herrscht jedoch in Bezug auf die Akzeptanz finanzieller und sozialrechtlicher Gründe für mütterliche Erwerbstätigkeit.

Tab. 43: Vergleich Bewertung der „Gründe für mütterliche Erwerbstätigkeit bezüglich Kinder U3“; Perspektive: Frühpädagoginnen versus Eltern, Mittelwertvergleich (t-Test)

	Eltern			Frühpädagoginnen			t-Test	
	N	AM	SD	N	AM	SD	p	d
Freude am Beruf	436	1,36	,644	195	1,84	,846	.000	0.674
Finanzielle Notwendigkeit	439	1,14	,453	195	1,10	,321	ns	
Sozialrechtliche Absicherung der Frau	438	1,48	,689	192	1,59	,710	ns	
Gesellschaftliche Anerkennung durch Beruf	437	1,99	,947	194	2,39	,982	.000	0.418
Bewahrung der finanziellen Unabhängigkeit	439	1,56	,753	195	1,82	,854	.000	0.331
Abwechslung zur Rolle als Mutter	437	1,49	,703	193	2,07	,941	.000	0.74
Berufliche Zukunft nicht gefährden	438	1,66	,802	195	1,91	,898	.000	0.3

Eine gute Mutter sollte aus Sicht der befragten Frühpädagoginnen in erster Linie viel Zeit mit dem Kind verbringen. Auf die eigenen Bedürfnisse zu achten („stimme voll zu“ = 57,7%) und sich selbst weiter zu entwickeln („stimme voll zu“ = 36,2%) sehen die Frühpädagoginnen an zweiter beziehungsweise dritter Stelle. 11% der befragten Frühpädagoginnen stimmen der Aussage, dass eine gute Mutter sich ausschließlich an den Bedürfnissen des Kindes orientieren sollte voll zu. (vgl. Abb. 26), wohingegen der Aussage, dass eine gute Mutter andere Betreuungspersonen einbeziehen sollte, keine der Befragten voll zustimmt.

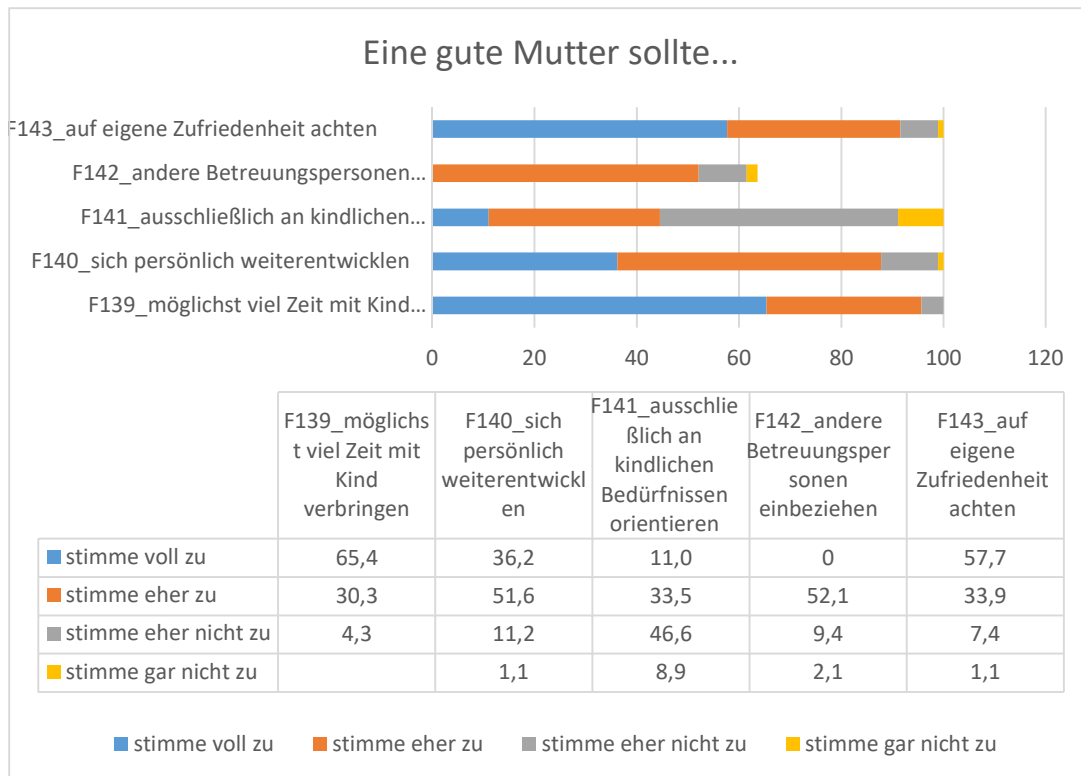


Abb. 26: Häufigkeiten „Eine gute Mutter sollte...“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Angaben in Prozent, N=188-192

Auch in Bezug auf die Vorstellungen von einer guten Mutter sind keine Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen aus neuen und bestehenden Kitas nachweisbar. Allerdings zeigen sich auch hierbei hochsignifikante Unterschiede zwischen Eltern und Frühpädagoginnen (vgl. Tab. 44)

Tab. 44: Vergleich Bewertung „Eine gute Mutter soll...“; Perspektive: Frühpädagoginnen versus Eltern, Mittelwertvergleich (t-Test)

	Eltern			Frühpädagoginnen			t-Test	
	N	AM	SD	N	AM	SD	p	d
Eine gute Mutter sollte...								
möglichst viel Zeit mit Kind verbringen	440	1,65	,678	188	1,39	,570	.000	0.401
sich persönlich weiterentwickeln	433	1,82	,683	188	1,77	,683	ns	
ausschließlich an kindlichen Bedürfnissen orientieren	441	3,04	,781	191	2,53	,806	.000	0.647
andere Betreuungspersonen einbeziehen	439	1,52	,600	192	1,77	,701	.000	0.395
auf eigene Zufriedenheit achten	440	1,48	,607	189	1,52	,681	ns	

Demnach ist es für die Eltern entgegen den Frühpädagoginnen am wichtigsten, dass eine gute Mutter auf die eigene Zufriedenheit achtet. An zweiter Stelle steht bei den Eltern das Einbeziehen anderer Betreuungspersonen. Erst an dritter Stelle bewerten die Frühpädagoginnen als relevant, dass eine gute Mutter möglichst viel Zeit mit dem Kind verbringen sollte, was von den Frühpädagoginnen nach Datenlage als wichtigstes Kriterium gesehen wird.

Erg. IV.b: Es lassen sich keine Unterschiede in Bezug auf die **Einstellung zur Kita-Betreuung** eines unter 3-jährigen Kindes zwischen neuen und bestehenden Kitas nachweisen. Damit ist die Alternativhypothese nicht zu bestätigen.

Es zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen Eltern und Frühpädagoginnen bezüglich der Einstellung zur Betreuung unter Dreijähriger. Diese sind dahingehend gerichtet, dass Eltern der institutionellen Betreuung von Kleinstkindern scheinbar positiver gegenüber stehen als die Frühpädagoginnen.

11.2.4 Untersuchungsbereich V: Soziale Unterstützung

Forschungsfrage 5: Unterscheidet sich die *soziale Unterstützung* in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas?

Dimension V.a: Leitung

Dimension V.b: Team

Dimension V.c: Elternschaft

11.2.4.1 Dimension V.a: Die Leitung

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Einschätzung der Leitung als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Einschätzung der Leitung als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektive Frühpädagoginnen

Als soziale Unterstützung der Frühpädagogin wird in der vorliegenden Arbeit zunächst die Leitung betrachtet (vgl. Kap. 7.3.3.4). Insgesamt spiegelt die Auswertung der vorliegenden Daten

eine positive Einschätzung der Frühpädagoginnen in Bezug auf die Leitung im Eingewöhnungsprozess wider. In Bezug auf die einzelnen Items liegen die Arithmetischen Mittelwerte zwischen 1,41 und 1,97. Die Zusammenfassung der Items zur Skala „Unterstützung Leitung“ ergibt einen Arithmetischen Mittelwert von 1,6 (vgl. Tab. 45).

Tab. 45: Skala „Unterstützung Leitung“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwerte

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	AM	SD
Skala_Mittelwert_Unterstützung_Leitung	173	1,00	4,00	1,60	,640
Gültige Werte (Listenweise)	173				

Eine differenzierte Betrachtung der Arithmetischen Mittelwerte zeigt, dass die Frühpädagoginnen den jeweiligen Leitungen ein hohes Maß an *Vertrauen* entgegenbringen (AM=1,41, N=173). Entsprechend gibt ein Großteil der Frühpädagoginnen an, dass sie sich *auf ihre Leitung verlassen können* (AM=1,46) und dass die *Leitung signalisiert, dass sie hinter ihnen steht* (AM=1,46). Zudem halten die befragten Frühpädagoginnen ihre Leitung überwiegend *für kompetent in Bezug auf das Thema Eingewöhnung* (AM=1,55) und für *professionell* (AM=1,56). Am schlechtesten schätzen die Frühpädagoginnen ihre Leitung hinsichtlich der *Unterstützung* und der *erfahrenen Anerkennung* ein. Eine Auswertung der entsprechenden Häufigkeiten ergibt, dass immerhin 39 Personen und damit fast ein Viertel der Befragten angeben, dass sie die Leitung „eher weniger“ oder „gar nicht“ als *Unterstützung im Eingewöhnungsprozess* erlebt haben (21,4%, N=182). Entsprechend viele Befragte hätten sich *mehr Unterstützung durch die Leitung* gewünscht (21,9%, N=183). Am vergleichsweise schlechtesten bewerten die Befragten die Anerkennung, die sie in der Eingewöhnungsphase durch die Leitung erfahren haben (AM=1,97). Der Aussage „*Ich hätte mir mehr Anerkennung durch die Leitung gewünscht*“ stimmen immerhin 29,7% (N=182) eher oder voll zu.

Eine weiterführende Auswertung der Skala „Unterstützung Leitung“ ergibt, dass immerhin rund 20% (46 Personen bei N=204) eine eher negative Einschätzung in Bezug auf die Leitung im Eingewöhnungsprozess (AM=2,0 – 4,0) abgeben. Es stellt sich die Frage, welche Faktoren zu einer eher negativen Bewertung der Leitung führen. Um dieser Frage nachzugehen wird eine Untergruppe derjenigen Befragten gewählt, deren Bewertung in Bezug auf die Leitung im vergleichsweise negativen Bereich liegt (AM 2,0 – 4,0). Mehr als ein Drittel der Befragten, die die Leitung eher negativ bewerten, hätten sich insbesondere *mehr Anerkennung* (33 Befragte) sowie *mehr Unterstützung* (32 Befragte) durch die Leitung gewünscht.

Die Auswertung der vorliegenden Daten mittels t-Test identifiziert hochsignifikante Unterschiede zwischen neuen und bestehenden Kitas in Bezug auf die „Unterstützung durch die Leitung“ (vgl. Tab. 46).

Tab. 46: Vergleich Skala „Unterstützung Leitung“; Perspektive: Fröhpädagoginnen, Mittelwertvergleich (t-Test)

Skala	Gruppe	N	AM	SD	Df	p	d
Leitung als Unterstützung	Fröhpäd NEU	91	1,82	,725	145,778	,000	0.769
	Fröhpäd ALT	82	1,36	,414			

Die Unterschiede sind dahingehend gerichtet, dass die befragten Fröhpädagoginnen der neuen Kitas die Leitungen schlechter bewerten, als Fröhpädagoginnen bestehender Einrichtungen ($p < .001$), wenngleich die Bewertung beider Gruppen im positiven Bereich liegt (AM zwischen 1 und 2).

Tab. 47: Vergleich: Items „Unterstützung Leitung“; Perspektive: Fröhpädagoginnen, Mittelwertvergleich (t-Test)

Item	Gruppe	N	AM	SD	Df	P	d
F44_Kann der Leitung vertrauen	Fröhpäd NEU	99	1,59	,769	159,874	,000	0.58
	Fröhpäd ALT	87	1,22	,443			
F45_Leitung immer professionell	Fröhpäd NEU	99	1,82	,825	164,576	,000	0.779
	Fröhpäd ALT	86	1,28	,501			
F46_Leitung bezüglich Eingewöhnung kompetent	Fröhpäd NEU	98	1,81	,769	157,627	,000	0.864
	Fröhpäd ALT	86	1,26	,439			
F47_mehr Anerkennung von Leitung gewünscht	Fröhpäd NEU	96	2,82	1,086	179,519	,004	0.435
	Fröhpäd ALT	86	3,26	,923			
F48_Kann mir Rat von Leitung holen	Fröhpäd NEU	98	1,58	,836	165,335	,001	0.481
	Fröhpäd ALT	88	1,24	,525			
F49_Verlass auf Leitung	Fröhpäd NEU	97	1,66	,840	156,456	,000	0.603
	Fröhpäd ALT	86	1,24	,484			
F50_Leitung signalisiert dass sie hinter mir steht	Fröhpäd NEU	96	1,64	,796	156,349	,000	0.575
	Fröhpäd ALT	87	1,26	,469			
F51_Leitung als Unterstützung	Fröhpäd NEU	96	1,98	,894	179,437	,002	0.459
	Fröhpäd ALT	86	1,58	,847			
F52_mehr Unterstützung von Leitung gewünscht	Fröhpäd NEU	96	3,00	,995	174,748	,000	0.634
	Fröhpäd ALT	87	3,56	,742			

Erg. V.a: Die Auswertung identifiziert hochsignifikante Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der **Leitung** im Eingewöhnungsprozess. Damit ist die Alternativhypothese zu bestätigen. In bestehenden Kitas wird die Leitung in der Eingewöhnungsphase stärker als Unterstützung erlebt als in neuen Einrichtung.

11.2.4.2 Dimension V.b: Das Team

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Einschätzung des Teams als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Einschätzung des Teams als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektive Frühpädagoginnen

Neben der Leitung wird in der vorliegenden Arbeit das Team als soziale Unterstützung der Frühpädagoginnen im Eingewöhnungsprozess definiert.

Die Auswertung zeigt, dass das Team für die große Mehrheit der Befragten aus allen Mitarbeiterinnen der Kita besteht (82,2%). Lediglich 12,2% sehen ausschließlich die Mitarbeiterinnen ihrer Gruppe und 3% diejenigen, die mit den Kindern im Krippenalter arbeiten, als ihr Team.

Die befragten Fachkräfte schätzen ihr Team überwiegend positiv ein. Die Arithmetischen Mittelwerte bei der Bewertung der einzelnen Items liegen zwischen 1,24 und 2,12. Besonders positiv bewerten die Frühpädagoginnen den *Austausch mit den Kolleginnen im Eingewöhnungsprozess* (AM=1,24). Sie geben weiter an, dass sie sich *Rat von den Kolleginnen holen* (AM=1,32) konnten. An dritter Stelle steht bei der Bewertung durch die Frühpädagoginnen das *Vertrauen ins Team* (AM=1,43). Einen detaillierten Überblick über die Bewertung der einzelnen Items zum Team ist Tab. 48 zu entnehmen.

Tab. 48: Items „Unterstützung Team“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Arithmetische Mittelwerte

Deskriptive Statistik					
	N	Min	Max	AM	SD
54 Vertrauen ins Team	191	1	4	1,43	,636
55 Austausch mit Kolleginnen	195	1	4	1,24	,533
56 Konflikte im Team*	192	1	4	2,12	1,034
57 Rat von Kolleginnen	194	1	4	1,32	,605
58 Stimmung im Team	192	1	4	1,80	,749
59 Team steht hinter mir	190	1	4	1,50	,673
60 Wunsch nach mehr Unterstützung*	191	1	4	1,69	,848
61 Rücken frei gehalten	189	1	4	1,71	,754
62 gute Kommunikation untereinander	192	1	4	1,76	,762
63 Teamkonstellation ungünstig*	190	1	4	1,68	,947
64 Rückhalt durch Kolleginnen	190	1	4	1,62	,730

* umkodierte Items (1=4, 2=3, 3=2, 4=1)

Am schlechtesten fällt der Mittelwert in Bezug auf *Konflikte im Team* während der Eingewöhnungsphase aus. Eine genauere Analyse hierzu zeigt, dass insgesamt 35 Frühpädagoginnen das Team und dessen Zusammenarbeit eher negativ bewerten (AM zwischen 2,0 und 3,91). Davon geben 31 Personen an, dass es *Konflikte im Team* gab.

Eine Auswertung in Bezug auf die Unterschiedshypothese mittels t-Test ergibt, dass die „Unterstützung durch das Team“ von den Frühpädagoginnen aus neuen Häusern hochsignifikant ($p \leq .001$) schlechter eingeschätzt als in bestehenden Kitas.

Tab. 49: Vergleich Skala „Unterstützung Team“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwertvergleich (t-Test)

Skala	Gruppe	N	AM	SD	Df	P	d
Team als Unterstützung	Frühpäd NEU	94	2,12	,777	165,768	,001	0.491
	Frühpäd ALT	86	1,79	,536			

Es ist dennoch festzuhalten, dass das *Vertrauen ins Team*, der *Austausch mit Kolleginnen* und die *Stimmung im Team* während der Eingewöhnungsphase von beiden Gruppen ähnlich eingeschätzt werden.

Tab. 50: Vergleich Items „Unterstützung Team“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwertvergleich (t-Test)

Item	Gruppe	N	AM	SD	Df	P	d
54 Vertrauen ins Team	Frühpäd NEU	99	1,47	,705	183,773	,303	0.142
	Frühpäd ALT	92	1,38	,552			
55 Austausch mit Kolleginnen	Frühpäd NEU	100	1,28	,570	191,144	ns	
	Frühpäd ALT	95	1,19	,490			
56 Konflikte im Team	Frühpäd NEU	100	2,64	1,049	190	,001	0.497
	Frühpäd ALT	92	3,14	,956			
57 Rat von Kolleginnen	Frühpäd NEU	100	1,46	,702	167,581	,001	0.509
	Frühpäd ALT	94	1,18	,439			
58 gute Stimmung im Team	Frühpäd NEU	99	1,82	,787	190	ns	
	Frühpäd ALT	93	1,77	,709			
59 Team steht hinter mir	Frühpäd NEU	97	1,60	,759	175,766	,039	0.3
	Frühpäd ALT	93	1,40	,554			
60 Wunsch nach mehr Unterstützung	Frühpäd NEU	99	3,17	,926	184,365	,019	0.346
	Frühpäd ALT	92	3,46	,732			
61 Rücken frei gehalten	Frühpäd NEU	98	1,87	,755	187	,003	0.447
	Frühpäd ALT	91	1,54	,720			
62 gute Kommunikation untereinander	Frühpäd NEU	100	1,91	,818	190	,004	0.414
	Frühpäd ALT	92	1,60	,664			
63_Teamkonstellation ungünstig	Frühpäd NEU	98	3,10	1,079	169,623	,001	0.488
	Frühpäd ALT	92	3,55	,717			
64 Rückhalt durch Kolleginnen	Frühpäd NEU	99	1,79	,824	173,800	,001	0.492
	Frühpäd ALT	91	1,44	,562			

Perspektive Eltern

Die Auswertung der Skala zur „Wirkung des Teams“ aus Elternsicht ergibt, dass das Team auf die Eltern im Eingewöhnungsprozess ihres Kindes einen überwiegend positiven Eindruck gemacht hat (AM=1,46, N=227).

Tab. 51: Skala „Wirkung Team“; Perspektive: Eltern, Mittelwerte

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	AM	SD
Skala_Mittelwerte_Wirkung_Team	227	1,00	3,80	1,46	,529
Gültige Werte (Listenweise)	227				

Bei der Betrachtung der einzelnen Items fällt auf, dass dennoch einige Eltern der Meinung sind, dass sich das *Team noch finden musste* (AM=1,99, N=406).

Tab. 52: Items „Wirkung Team“; Perspektive: Eltern, Mittelwerte

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	AM	SD
38 gut ergänzt	417	1	4	1,61	,710
39 noch finden	406	1	4	1,99	1,039
40 fachlich kompetent	428	1	4	1,43	,562
41 ungünstig zusammengesetzt	401	1	4	1,40	,739
42 positive Atmosphäre in Kita	425	1	4	1,46	,590
43 Kommunikationsprobleme	370	1	4	1,52	,773
44 Konflikte untereinander	311	1	4	1,45	,743
45 ausreichend Erfahrung	407	1	4	1,58	,697
46 regelmäßig ausgetauscht	374	1	4	1,50	,646
47 Zusammenarbeit offen vertrauensvoll	367	1	4	1,48	,604

Die Auswertung der entsprechenden Häufigkeiten zeigt, dass immerhin ein Drittel der befragten Eltern der Aussage, dass sich das *Team noch finden musste* voll oder eher zustimmt (vgl. Tab. 53). Die hohe Standardabweichung gibt einen Hinweis darauf, dass sich die befragten Eltern hierbei jedoch sehr heterogen antworten.

Tab. 53: Item „Das Team musste sich noch finden“; Perspektive: Eltern, Häufigkeiten

F39_ noch_finden				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	41	9,2	10,1
	Stimme eher zu	93	20,8	33,0
	Stimme eher zu	92	20,5	55,7
	Stimme gar nicht zu	180	40,2	100,0
	Gesamt	406	90,6	100,0
Fehlend	System	42	9,4	
Gesamt		448	100,0	

Es erfolgt eine Prüfung der Unterschiede mittels t-Test in Bezug auf die „Wirkung der Teams“ in neuen und bestehenden Kitas. Wenngleich sowohl Teams aus neuen als auch aus bestehenden Kitas überwiegend positiv bewertet werden, unterscheiden sich die Gruppen hochsignifikant (vgl. Tab. 54).

Tab. 54: Vergleich Skala „Wirkung Team“; Perspektive: Eltern, Mittelwertvergleich (t-Test)

Skala	Gruppe	N	AM	SD	Df	p	d
Wirkung des Teams	Eltern NEU	121	1,64	,606	184,706	,000	1.221
	Eltern ALT	106	1,24	,313			

Die Teams der bestehenden Kitas werden von den befragten Eltern durchweg positiver bewertet, als die neuen Teams.

Erg. V.b: Es zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung des **Teams** in der Eingewöhnungsphase. Damit wird die Nullhypothese zugunsten der Alternativhypothese verworfen. Das Team wird von den Frühpädagoginnen aus den bestehenden Kitas stärker als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess erlebt, als von den Fachkräften aus den neuen Kitas. Entsprechend bewerten die Eltern aus den bestehenden Kitas die Wirkung der Teams im Eingewöhnungsprozess ebenfalls positiver als Eltern aus neuen Kitas.

11.2.4.3 Dimension V.c: Die Elternschaft

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Elternschaft als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Elternschaft als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektive Eltern

Als soziale Unterstützung für die Eltern wird ausgehend vom Untersuchungsmodell dieser Arbeit insbesondere die Elternschaft definiert. Entsprechend interessiert zunächst, ob sich die Eltern während der Eingewöhnungsphase ihres Kindes mit anderen Eltern ausgetauscht haben. Diese Frage beantworten 61,5% der befragten Eltern (N=434) mit ja. Wenngleich die Mehrheit der befragten Eltern mit der Intensität des Kontakts mit anderen Eltern zufrieden war (65,6%), äußert immerhin mehr als ein Drittel der Befragten einen Wunsch nach mehr Austausch (34,4%).

Der Austausch mit anderen Eltern im Rahmen der Eingewöhnungsphase des Kindes bringt nach Auskunft der befragten Eltern einige Vorteile mit sich. So zeigt die Auswertung der vorliegenden Daten, dass sich die große Mehrheit der Eltern durch den Austausch mit anderen schneller in der Kita wohl (87,7%, N=276) und verstanden fühlen (82,5%, N=280). Die Eltern geben zudem mehrheitlich an, dass sie sich durch den Austausch in ihrer Entscheidung für die jeweilige Kita bestärkt (75,4%, N=276), sich zugehörig (75%, N=276) und im Eingewöhnungsprozess unterstützt (72,5%) fühlen. Zum besseren Verständnis der Abläufe trägt der Austausch jedoch nur bei etwa der Hälfte (49,3%, N=274) der befragten Eltern bei.

Die Auswertung der erhobenen Daten in Bezug auf die Unterschiedshypothese ergibt, dass die Eltern beider Vergleichsgruppen den Austausch mit anderen Eltern ähnlich bewerten. Allerdings geben hochsignifikant mehr Eltern aus neuen Kitas an, dass sie sich im Eingewöhnungsprozess mit anderen Eltern ausgetauscht haben, als Eltern aus bestehenden Kitas (vgl. Tab. 55).

Tab. 55: Vergleich „Austausch mit anderen Eltern“; Perspektive Fröhpädagoginnen, Angabe in absoluten Zahlen

		Fröhpäd NEU	Fröhpäd ALT	Df	P	Phi (φ)
F48_Austausch mit anderen Eltern	Nein	77	186	1	,000	,235
	Ja	90	81			

Erg. V.c: Es können Unterschiede in Bezug auf die **Elternschaft** zwischen neuen und bestehenden Kitas nachgewiesen werden. Die Alternativhypothese ist damit zu bestätigen.

Eltern aus neuen Kitas tauschen sich im Zuge des Eingewöhnungsprozesses häufiger aus als Eltern aus bestehenden Einrichtungen.

11.3 Indikatoren für eine gelungene Eingewöhnung

C. Wie bewerten die Befragten die Indikatoren für einen gelungenen Eingewöhnungsprozess?

11.3.1 Untersuchungsbereich VI: Sicherheit

Forschungsfrage 6: Unterscheidet sich die Sicherheit der Akteure in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kitas?

<i>Dimension VI.a: Sicherheit der Eltern</i>
--

<i>Dimension VI.b: Sicherheit der Frühpädagogin</i>

11.3.1.1 Dimension VI.a: Sicherheit der Eltern

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Sicherheit der Eltern im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Sicherheit der Eltern im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektive Eltern

Die Auswertung der einzelnen Items in Bezug auf die Sicherheit der Eltern vor der Eingewöhnung ergibt, dass mehr als die Hälfte der befragten Eltern der Aussage „Ich hatte Bedenken, dass mein Kind sich nicht wohlfühlen könnte.“ voll oder eher zustimmt (55,6 bei N=428). 44% (N=398) der befragten Eltern hatte darüber hinaus „Bedenken, dass das Kind nicht genug Zuwendung bekommen könnte“. Weitere 40,3 % (N=427) stimmen dem „Bedenken“ zu, „dass die Erzieherinnen die Bedürfnisse des Kindes nicht erkennen könnten“. In Bezug auf die Sicherheit des Kindes (14,3%, N=426) sowie auf dessen Versorgung (26,6%, N=394) in der Kindertageseinrichtung zeigen sich die Eltern vergleichsweise wenig besorgt (vgl. Abb. 28).

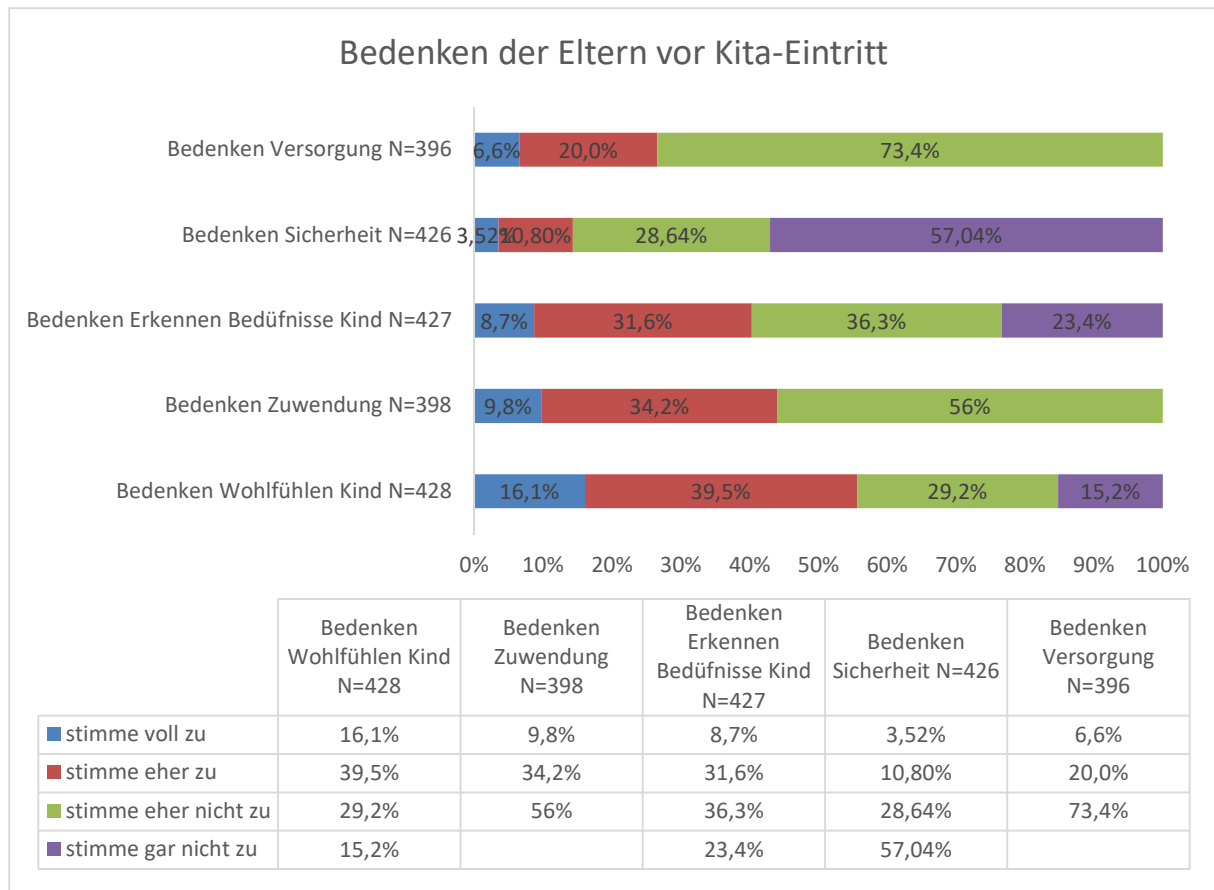


Abb. 27: Häufigkeiten „Bedenken vor Kita-Eintritt“; Perspektive: Eltern, Angaben in Prozent

Die Prüfung der Daten mittels t-Test Es ergibt keine nachweisbaren Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen.

Erg. VI.a: Es ist kein Unterschied in Bezug auf die **Sicherheit der Eltern** nachzuweisen, womit die Nullhypothese nicht falsifiziert werden kann.

11.3.1.2 Dimension VI.b: Sicherheit der Frühpädagoginnen

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Sicherheit der Frühpädagoginnen im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Sicherheit der Frühpädagoginnen im Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektive Frühpädagoginnen

Einschätzung der eigenen Kompetenz

Ein Vergleich der Daten mittels t-Test zeigt, dass sich die Fachkräfte beider Untersuchungsgruppen für gleichermaßen *gut ausgebildet* halten (vgl.Tab. 56, F87). Es fällt zudem auf, dass die Fachkräfte beider Gruppen angeben, *eher weniger hilfreiche Fortbildungen zum Thema Eingewöhnung besucht* zu haben (vgl.Tab. 56, F93).

Tab. 56: Vergleich Items „Einschätzung der eigenen Kompetenzen“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwertvergleich (t-Test)

Item	Gruppe	N	AM	SD	Df	P	d
F87_gut ausgebildet	Frühpäd NEU	99	1,49	,612	191	ns	
	Frühpäd ALT	94	1,50	,635			
F88_ausreichend Erfahrung mit Eingewöhnung	Frühpäd NEU	101	2,15	1,043	180,844	,000	0.693
	Frühpäd ALT	95	1,52	,742			
F89_Viel Erfahrung mit Elternarbeit	Frühpäd NEU	99	1,97	,874	191	,001	0.465
	Frühpäd ALT	94	1,59	,754			
F90_Wissen über Eingewöhnung durch Einarbeitung	Frühpäd NEU	99	2,12	,993	192	,003	0.001
	Frühpäd ALT	95	1,72	,883			
F91_Berufliche Erfahrung mit unter Dreijährigen	Frühpäd NEU	101	2,08	1,214	178,090	,000	0.62
	Frühpäd ALT	95	1,47	,836			
F93_Besuch hilfreicher Fortbildungen	Frühpäd NEU	100	2,64	1,185	191	ns	
	Frühpäd ALT	93	2,41	1,163			
F94_Wissen aus Fachbüchern	Frühpäd NEU	100	1,96	,790	191	,043	0.295
	Frühpäd ALT	93	1,73	,768			

Allerdings lassen sich für die eigene *Erfahrung mit Eingewöhnungsprozessen*, mit *Elternarbeit* sowie in der Betreuung von Kindern unter drei Jahren hochsignifikante Unterschiede nachweisen ($p < .001$) (vgl. Kap. 11.2.1.3). Die Unterschiede sind dahingehend gerichtet, dass Frühpädagoginnen aus bestehenden Kitas sich für erfahrener halten, als die Fachkräfte der Vergleichsgruppe.

Sicherheit mit den Eltern

Die Auswertung der Skala zur „Sicherheit mit den Eltern“ ergibt, dass sich die Frühpädagoginnen bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern im Eingewöhnungsprozess überwiegend sicher fühlen (AM=1,73, N=184).

Tab. 57: Skala „Sicherheit mit Eltern“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwert

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	AM	SD
Skala_Mittelwert_Sicherheit_Eltern	184	1,00	3,00	1,73	,465
Gültige Werte (Listenweise)	184				

Dennoch weisen die Daten darauf hin, dass die Mehrheit der Befragten (51,1% bei N=190) vor den Erstkontakten mit den Eltern aufgeregt ist. Und fast ein Drittel der Befragten gibt an, dass sie Bedenken in Bezug auf schwierige Eltern haben (32,3% bei N=192) (vgl. Abb. 28).

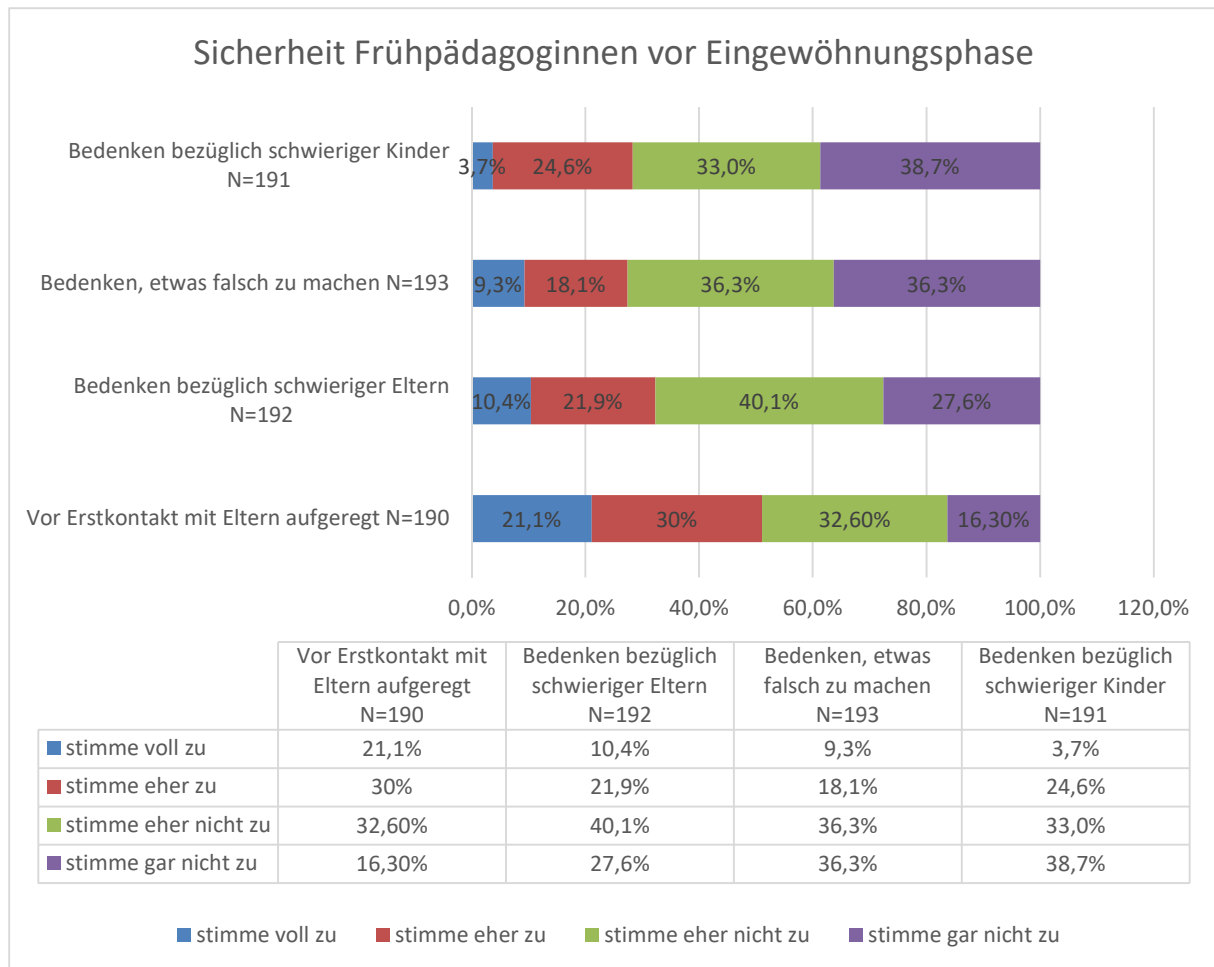


Abb. 28: Häufigkeiten „Sicherheit Fröhpädagoginnen vor Eingewöhnungsphase“; Perspektive: Fröhpädagoginnen, Angaben in Prozent

Hinsichtlich der „Zusammenarbeit mit den Eltern“ erweisen sich die Fachkräfte bestehender Kitas hochsignifikant sicherer, als Kolleginnen aus neuen Einrichtungen ($p < .001$).

Tab. 58: Vergleich Skala „Sicherheit mit Eltern“; Perspektive: Fröhpädagoginnen, Mittelwertvergleich (t-Test)

Skala	Gruppe	N	AM	SD	Df	P	d
Sicherheit mit Eltern	Fröhpäd NEU	100	1,84	,495	181,024	,000	0.558
	Fröhpäd ALT	84	1,59	,385			

Tab. 59: Vergleich Items „Sicherheit mit Eltern“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwertvergleich (t-Test)

Item	Gruppe	N	AM	SD	Df	P	d
F28_Vor Erstkontakt aufgeregt	Frühpäd NEU	102	2,85	1,028	187,678	,000	0.663
	Frühpäd ALT	88	2,22	,850			
F30_Mulmiges Gefühl bezüglich Elternarbeit	Frühpäd NEU	103	1,82	,837	187,598	,000	0.535
	Frühpäd ALT	87	1,41	,674			
F33_Bedenken bezüglich schwieriger Eltern	Frühpäd NEU	102	2,28	,948	190	,037	0.299
	Frühpäd ALT	90	2,00	,924			
F34_Überwindung auf Eltern zuzugehen	Frühpäd NEU	102	1,57	,790	187,291	,008	0,39
	Frühpäd ALT	89	1,29	,625			
F35_Selbstbewusst auf Eltern zugehen	Frühpäd NEU	102	1,64	,642	189,466	,006	0.404
	Frühpäd ALT	90	1,40	,536			

Perspektive Eltern

Die Eltern bewerten die Wirkung der Frühpädagoginnen insgesamt positiv (AM=1,4 vgl.Tab. 60). Obwohl die Hälfte der Frühpädagoginnen angibt, dass sie vor dem Erstkontakt mit den Eltern aufgeregt waren, haben dies nur 10,6% (N = 417) der befragten Eltern so empfunden.

Tab. 60: Skala „Wirkung Frühpädagogin“; Perspektive: Eltern, Mittelwert

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	AM	SD
Skala_Mittelwerte_Wirkung_Frühpäd	380	1,00	3,44	1,41	,40422
Gültige Werte (Listenweise)	380				

Die Auswertung der vorliegenden Daten mittels t-Test zeigt jedoch, dass die Frühpädagoginnen bestehender Kitas auf die Eltern im Eingewöhnungsprozess sicherer wirken, als die Kolleginnen aus neuen Einrichtungen. Der Unterschied ist hierbei hochsignifikant ($p < .001$).

Tab. 61: Vergleich Skala Wirkung Frühpädagogin. Perspektive Eltern. Mittelwertvergleich (t-Test)

Gruppenstatistiken						
	Gruppe Eltern	N	AM	SD	p	d
Skala_Mittelwerte_Wirkung_Frühpäd	ElternNEU	240	1,48	,428	.000	0.51
	ElternALT	140	1,28	,322		

Erg. VI.b: Es bestehen Unterschiede in Bezug auf die **Sicherheit der Frühpädagoginnen** im Eingewöhnungsprozess. Die Alternativhypothese ist damit zu bestätigen.

Die Frühpädagoginnen aus den bestehenden Kitas erweisen sich im Umgang mit den Eltern als sicherer als Fachkräfte aus neu eröffneten Kitas. Sie werden zudem von den Eltern als sicherer erlebt.

11.3.2 Untersuchungsbereich VII: Zufriedenheit

Forschungsfrage 7: Unterscheidet sich die Zufriedenheit der Akteure mit den Eingewöhnungsprozessen in neuen und bestehenden Kitas?
<i>Dimension VII.a: Zufriedenheit der Eltern</i>
<i>Dimension VII.b: Zufriedenheit der Frühpädagogin</i>

11.3.2.1 Dimension VII.a: Zufriedenheit der Eltern

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit der Eltern mit dem Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit der Eltern mit dem Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektive Eltern

Die Auswertung der vorliegenden Daten zeigt, dass die befragten Eltern in hohem Maße zufrieden mit dem Eingewöhnungsprozess ihres Kindes sind.

Tab. 62: Skala „Zufriedenheit der Eltern mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Eltern, Mittelwert

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	AM	SD
Skala_Zufriedenheit_Mittelwerte	404	1,00	2,90	1,47	,417
Gültige Werte (Listenweise)	404				

Wenngleich die Zufriedenheit aller befragten Eltern mit dem Eingewöhnungsprozess also hoch ist, so ist die Zufriedenheit der Eltern in den bestehenden Einrichtungen dennoch hochsignifikant höher als in neuen Kitas (vgl. Tab. 63).

Tab. 63: Vergleich Skala „Zufriedenheit der Eltern mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Eltern, Mittelwertvergleich (t-Test)

Skala	Gruppe	N	AM	SD	Df	p	d
Zufriedenheit Eltern	Eltern NEU	250	1,53	,436	368,854	,000	0.416
	Eltern ALT	154	1,36	,360			

Die Auswertung auf Itemebene zeigt, dass sich lediglich in Bezug die Zufriedenheit mit der personellen Ausstattung sowie auf den Umgang der Erzieherin mit dem Kind keine Unterschiede nachweisen lassen (vgl. Tab. 64).

Tab. 64: Vergleich Items „Zufriedenheit der Eltern mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Eltern, Mittelwertvergleich (t-Test)

Item	Gruppe	N	AM	SD	Df	p	d
66 Infos zwischen Eltern und Erzieher	Eltern NEU	270	1,47	,643	410,925	,003	0.285
	Eltern ALT	168	1,30	,510			
67 Zusammenarbeit Erzieher-Team	Eltern NEU	266	1,67	,654	404,532	,000	0.48
	Eltern ALT	164	1,38	,511			
68 Auftreten Erzieherin	Eltern NEU	266	1,39	,581	428,839	,000	0.325
	Eltern ALT	170	1,22	,414			
70 Verhalten Leitung	Eltern NEU	257	1,72	,750	415	,000	-0.382
	Eltern ALT	160	1,44	,707			
71 funktionale Raumausstattung	Eltern NEU	269	1,55	,759	419,566	,006	0.246
	Eltern ALT	167	1,38	,566			
72 Raumatmosphäre	Eltern NEU	270	1,63	,824	427,018	,002	0.271
	Eltern ALT	166	1,43	,575			
73 Konstellation Kindergruppe	Eltern NEU	266	1,58	,670	429	,022	0.229
	Eltern ALT	165	1,43	,627			
74 organisatorischer Ablauf Eingewöhnung	Eltern NEU	268	1,60	,688	412,245	,000	0.33
	Eltern ALT	169	1,39	,547			

Erg. VII.a: Es bestehen Unterschiede hinsichtlich der **Zufriedenheit der Eltern** in neu eröffneten und bestehenden Kitas. Die Alternativhypothese kann damit bestätigt werden.

Eltern aus bestehenden Kitas sind mit dem Eingewöhnungsprozess zufriedener als Eltern aus neu eröffneten Kitas.

11.3.2.2 Dimension VII.b: Zufriedenheit der Frühpädagogin

H0: Es besteht kein Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit der Frühpädagoginnen mit dem Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

H1: Es besteht ein Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit der Frühpädagoginnen mit dem Eingewöhnungsprozess in neuen und bestehenden Kitas.

Perspektive Frühpädagoginnen

Die ermittelten Ergebnisse zeigen, dass auch die Frühpädagoginnen in hohem Maße zufrieden mit den Eingewöhnungsprozessen sind.

Tab. 65: Skala „Zufriedenheit der Frühpädagoginnen mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwert

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	AM	SD
Skala_Zufriedenheit_Frühp	141	1,00	3,09	1,79	,460
Gültige Werte (Listenweise)	141				

Die Auswertung der Einzelitems ergibt, dass lediglich hinsichtlich der Unterstützung durch die Fachberatung sowie in Bezug auf die personellen Gegebenheiten eine etwas geringere Zufriedenheit gegeben ist (vgl. Tab. 66). Der Arithmetische Mittelwert ist bei diesen beiden Items > 2.

Tab. 66: Items „Zufriedenheit der Frühpädagoginnen mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwert

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	AM	SD
F95_Anzahl der eigenen Eingewöhnungen	192	1	4	1,61	,729
F96_Anzahl der Eingewöhnungen des Teams	189	1	4	1,81	,760
F97_personelle Bedingungen	192	1	4	2,02	,877
F98_Räumliche Bedingungen	192	1	4	1,72	,760
F99_Unterstützung durch Leitung	187	1	4	1,74	,775
F100_Unterstützung durch Team	193	1	4	1,45	,636
F101_Unterstützung durch Fachberatung	157	1	4	2,51	,978
F102_Ihre Einarbeitung	181	1	4	1,87	,833
F103_Organisatorischer Ablauf der Eingewöhnung	194	1	4	1,64	,721
F104_Informationsfluss zwischen Eltern und mir	195	1	2	1,33	,473
F105_Konstellation der Kindergruppe	193	1	3	1,66	,643
Gültige Werte (Listenweise)	141				

Die entsprechende Auswertung der Häufigkeiten gibt Aufschluss darüber, dass immerhin knapp die Hälfte der Befragten (45,2%) angibt, mit der Unterstützung durch die Fachberatung „weniger“ oder „nicht zufrieden“ zu sein.

Tab. 67: Item „Unterstützung durch Fachberatung“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Häufigkeiten

F101 Unterstützung durch Fachberatung					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	sehr zufrieden	23	11,3	14,6	14,6
	eher zufrieden	63	30,9	40,1	54,8
	weniger zufrieden	39	19,1	24,8	79,6
	nicht zufrieden	32	15,7	20,4	100,0
	Gesamt	157	77,0	100,0	
Fehlend	System	47	23,0		
Gesamt		204	100,0		

Mit den personellen Bedingungen ist etwa ein Viertel der Befragten „weniger“ oder „nicht zufrieden“ (vgl. Tab. 68).

Tab. 68: Item „Personelle Bedingungen“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Häufigkeiten

F97_personelle Bedingungen					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	sehr zufrieden	60	29,4	31,3	31,3
	eher zufrieden	81	39,7	42,2	73,4
	weniger zufrieden	39	19,1	20,3	93,8
	nicht zufrieden	12	5,9	6,3	100,0
	Gesamt	192	94,1	100,0	
Fehlend	System	12	5,9		
Gesamt		204	100,0		

Die Prüfung der Unterschiede zwischen den Frühpädagoginnen aus neuen und bestehenden Kindertagesstätten identifiziert signifikante Unterschiede in Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Eingewöhnungsprozess (vgl. Tab. 69).

Tab. 69: Vergleich Skala „Zufriedenheit der Frühpädagoginnen mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwertvergleich (t-Test)

Skala	Gruppe	N	AM	SD	Df	P	d
Skala_Zufriedenheit_Frühpäd	Frühpäd NEU	78	1,87	,511	136,876	,011	0.421
	Frühpäd ALT	63	1,68	,363			

Der ermittelte Unterschied ist dahingehend gerichtet, dass Frühpädagoginnen aus bestehenden Kitas mit dem Eingewöhnungsprozess zufriedener sind, als Frühpädagoginnen aus neuen Kitas. Dieser Unterschied zeigt sich bei der Auswertung auf Itemebene (vgl. Tab. 70).

Tab. 70: Vergleich: Items „Zufriedenheit der Frühpädagoginnen mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwertvergleich (t-Test)

Item	Gruppe	N	AM	SD	Df	p	d
F99_Unterstützung durch Leitung	Frühpäd NEU	97	1,96	,841	185	,000	0.605
	Frühpäd ALT	90	1,51	,623			
F100_Unterstützung durch Team	Frühpäd NEU	100	1,57	,728	174,114	,004	1.041
	Frühpäd ALT	93	1,31	,489			
F102_Ihre Einarbeitung	Frühpäd NEU	95	2,07	,890	179	,000	0.534
	Frühpäd ALT	86	1,64	,701			
F103_Organisatorischer Ablauf der Eingewöhnung	Frühpäd NEU	100	1,80	,791	183,874	,002	0.682
	Frühpäd ALT	94	1,48	,600			

Es lassen sich Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Vergleichsgruppe in Bezug auf die Zufriedenheit mit folgenden Aspekten nachweisen: *Unterstützung durch die Leitung, Unterstützung durch das Team, organisatorischer Ablauf der Eingewöhnung*. Fachkräfte aus bestehenden Kitas sind außerdem hochsignifikant zufriedener mit ihrer *Einarbeitung*, wenngleich diese bei bestehenden Teams in der Regel länger zurück liegt.

Erg. VII.b: Es können Unterschiede hinsichtlich der **Zufriedenheit der Fachkräfte** zwischen neu eröffneten und bestehenden Kitas identifiziert werden. Die Alternativhypothese ist damit zu bestätigen.

Die Frühpädagoginnen aus bestehenden Kitas erweisen sich als zufriedener mit dem Eingewöhnungsprozess, als die Frühpädagoginnen aus neuen Kitas.

11.4 Die Einarbeitung in neu eröffneten Einrichtungen

D. Wie gestaltet sich die Einarbeitung in neu eröffneten Kitas?

Forschungsfrage 8: Wie gestaltet sich die Einarbeitung in neu eröffneten Kitas?

Dimension VIII.a: Struktur der Einarbeitung

Dimension VIII.b: Einschätzung der eigenen Einarbeitung

Die Einschätzung des eigenen Wissens zum Thema Eingewöhnung durch die Einarbeitung wird von Frühpädagoginnen aus bestehenden Kitas signifikant positiver eingeschätzt ($p < .05$), wenngleich die Einarbeitung der Fachkräfte aus neuen Einrichtungen in der Regel kürzer zurückliegen sollte. Entsprechend ist auch die Zufriedenheit mit der Einarbeitung bei den Fachkräften aus bestehenden Einrichtungen hochsignifikant höher ($p < .001$) (vgl. Kap. 11.4).

Tab. 71: Vergleich: Items „Einarbeitung“; Perspektive: Frühpädagoginnen, Mittelwertvergleich (t-Test)

Item	Gruppe	N	AM	SD	Df	P	d
F90_Wissen über Eingewöhnung durch Einarbeitung	Frühpäd NEU	99	2,12	,993	192	,003	0.319
	Frühpäd ALT	95	1,72	,883			
F102_Ihre Einarbeitung	Frühpäd NEU	95	2,07	,890	179	,000	0.534
	Frühpäd ALT	86	1,64	,701			

Die weiteren Ergebnisse zur Struktur der Einarbeitung sowie zur Einschätzung der eigenen Einarbeitung werden lediglich aus der Perspektive der Frühpädagoginnen aus neu eröffneten Kitas ermittelt und berichtet.

11.4.1.1 Dimension VIII.a: Struktur der Einarbeitung

Die Mehrheit der befragten Fachkräfte aus neu eröffneten Kitas gibt an, dass die Einarbeitung gemeinsam mit den Kolleginnen des Teams stattgefunden hat (69,1%, N=68). 15 Befragte (22,1%) geben an, dass sie gar keine Einarbeitungsphase hatten. Mehrheitlich war eine Einarbeitungsphase vor der Eröffnung der Kita gegeben (59%, N=61) und wurde durch die Leitung moderiert (63,2%, N=57), wobei 28,1% der Fachkräfte außerdem angibt, durch eine erfahrene Kollegin im Einarbeitungsprozess unterstützt worden zu sein. Die Einarbeitung dauert nach Angaben der Befragten zwischen einem und 15 Arbeitstagen.

11.4.1.2 Dimension VIII.b: Einschätzung der eigenen Einarbeitung

Wenngleich die Spanne in Bezug auf den zeitlichen Umfang der Einarbeitung sehr groß ist, gibt die Mehrheit der Befragten an, dass dieser aus ihrer Sicht angemessen war („stimme voll zu“ und „stimme eher zu“: 79,4%, N=68). Zudem stimmt der Großteil der Befragten der Aussage „voll“ oder „eher“ zu, dass die Einarbeitung für die spätere Arbeit in der Kita hilfreich war (80,3%, N=66).

Insbesondere für das Zusammenwachsen des Teams bewerten die teilnehmenden Frühpädagoginnen aus neuen Kitas die Einarbeitung mehrheitlich positiv („stimme voll zu“ und „stimme eher zu“: 81,5%, N=64).

Auch die Frage ob die Einarbeitung zur Sicherheit für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren beigetragen hat, wird mehrheitlich positiv beantwortet (56,1%, N=66). Dennoch stimmen immerhin 43,9% der Befragten dieser Frage „weniger“ oder „gar nicht“ zu. Ein ähnliches Bild ergibt sich hinsichtlich der Erweiterung der eigenen Fachkompetenz. Zwar bewerten 57,6% (N=66) die Einarbeitung als zuträglich. Dennoch liegen 42,4% der Antworten im negativen Bereich.

Erg. VIII: Insgesamt ergibt sich ein sehr positives Meinungsbild zur **Einarbeitung** der Fachkräfte in neu eröffneten Kindertageseinrichtungen, wenngleich die Einarbeitungsdauer stark variiert. Insbesondere in Bezug auf das Zusammenwachsen des Teams wird die Einarbeitungsphase von den beteiligten Fachkräften positiv bewertet.

11.5 Zusammenfassender Überblick über die Ergebnisse

Erg. I.a: In neuen Kitas wird nach Datenlage zwar häufiger von der vorgesehen Begleitdauer des Kindes durch Eltern abgewichen. Es können jedoch keine Unterschiede identifiziert werden, die sich auf eine unterschiedliche **Akteursperspektive** in neu eröffneten und bestehenden Kitas zurückführen lassen.

Erg. I.b: Es lassen sich Unterschiede in Bezug auf **moderierende Akteure** – insbesondere in Bezug auf die Räume – zwischen neu eröffneten und bestehenden Kitas nachweisen. Damit ist die Nullhypothese zugunsten der Alternativhypothese zu verwerfen.

Die räumlichen Gegebenheiten im Eingewöhnungsprozess werden von den Befragten in bestehenden Kitas positiver eingeschätzt als in neu eröffneten Kitas.

Erg. II.a: In Bezug auf die befragten Kitas unterscheiden sich die **Kindmerkmale** in neuen und bestehenden Einrichtungen signifikant. Die Nullhypothese ist damit zugunsten der Alternativhypothese zu verwerfen.

In neu eröffneten Kitas werden häufiger Kinder zwischen zwei und drei Jahren aufgenommen als in bestehenden Kitas. In bestehenden Kitas liegt das Alter der neuen Krippenkinder überwiegend unter zwei Jahren.

Erg. II.b: In Bezug auf **Familienmerkmale** in neuen und bestehenden Kitas können keine Unterschiede zwischen neu eröffneten und bestehenden Kitas identifiziert werden. Damit kann H1 nicht bestätigt werden.

Erg. II.c: Es zeigt sich, dass sich die **Fachkraftmerkmale** in neuen und bestehenden Kitas unterscheiden. Damit ist die Nullhypothese zu verwerfen und die Alternativhypothese zu bestätigen.

Frühpädagoginnen in neuen Kitas haben häufiger einen akademischen Abschluss, wohingegen Fachkräfte bestehender Kitas in Bezug auf den Forschungsgegenstand erfahrener sind.

Erg. III.a: Insgesamt ergibt die Auswertung der vorliegenden Daten einen Unterschied bezüglich des **Ablaufs der Eingewöhnung**. Damit ist die Alternativhypothese zu bestätigen. Kinder im Krippenalter werden in neuen Einrichtung hochsignifikant häufiger parallel aufgenommen, als in bestehenden Kitas.

Erg. III.b: In Bezug auf die **Anzahl der Kinder** die im Befragungszeitraum im Eingewöhnungsprozess begleitet wurden, bestehen Unterschiede. Dies führt dazu, dass die Alternativhypothese H1 zu bestätigen ist.

In neu eröffneten Kitas werden im Befragungszeitraum mehr Kinder zwischen einem und drei Jahren aufgenommen als in bestehenden Kitas.

Erg. III.c: Es bestehen Unterschiede in Bezug auf die **Zusammenarbeit mit den Eltern** im Vorfeld des Eingewöhnungsprozesses. Die Alternativhypothese ist demnach zu bestätigen.

Während in neuen Kitas mehr Elternabende stattfinden, um die Eltern über den Eingewöhnungsprozess zu informieren, werden in bestehenden Einrichtungen häufiger Gespräche mit der Frühpädagogin durchgeführt.

Erg. IV.a: Es lassen sich keine Unterschiede in Bezug auf **Eingewöhnungskonzepte und schriftliche Vorgaben** identifizieren lassen. Die Alternativhypothese kann damit nach Auswertung der erhobenen Daten nicht bestätigt werden.

Erg. IV.b: Es lassen sich keine Unterschiede in Bezug auf die **Einstellung zur Kita-Betreuung** eines unter 3-jährigen Kindes zwischen neuen und bestehenden Kitas nachweisen. Damit ist die Alternativhypothese nicht zu bestätigen.

Es zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen Eltern und Frühpädagoginnen bezüglich der Einstellung zur Betreuung unter Dreijähriger. Diese sind dahingehend gerichtet, dass Eltern der institutionellen Betreuung von Kleinstkindern scheinbar positiver gegenüber stehen als die Frühpädagoginnen.

Erg. V.a: Die Auswertung identifiziert hochsignifikante Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der **Leitung** im Eingewöhnungsprozess. Damit ist die Alternativhypothese zu bestätigen.

In bestehenden Kitas wird die Leitung in der Eingewöhnungsphase stärker als Unterstützung erlebt als in neuen Einrichtung.

Erg. V.b: Es zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung des **Teams** in der Eingewöhnungsphase. Damit wird die Nullhypothese zugunsten der Alternativhypothese verworfen.

Das Team wird von den Frühpädagoginnen aus den bestehenden Kitas stärker als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess erlebt, als von den Fachkräften aus den neuen Kitas. Entsprechend bewerten die Eltern aus den bestehenden Kitas die Wirkung der Teams im Eingewöhnungsprozess ebenfalls positiver als Eltern aus neuen Kitas.

Erg. V.c: Es können Unterschiede in Bezug auf die **Elternschaft** zwischen neuen und bestehenden Kitas nachgewiesen werden. Die Alternativhypothese ist damit zu bestätigen.

Eltern aus neuen Kitas tauschen sich im Zuge des Eingewöhnungsprozesses häufiger aus als Eltern aus bestehenden Einrichtungen.

Erg. VI.a: Es ist kein Unterschied in Bezug auf die **Sicherheit der Eltern** nachzuweisen, womit die Nullhypothese nicht falsifiziert werden kann.

Erg. VI.b: Es bestehen Unterschiede in Bezug auf die **Sicherheit der Frühpädagoginnen** im Eingewöhnungsprozess. Die Alternativhypothese ist damit zu bestätigen.

Die Frühpädagoginnen aus den bestehenden Kitas fühlen sich im Umgang mit den Eltern sicherer als Fachkräfte aus neu eröffneten Kitas. Sie werden zudem von den Eltern als sicherer erlebt.

Erg. VII.a: Es bestehen Unterschiede hinsichtlich der **Zufriedenheit der Eltern** in neu eröffneten und bestehenden Kitas. Die Alternativhypothese kann damit bestätigt werden.

Eltern aus bestehenden Kitas sind mit dem Eingewöhnungsprozess zufriedener als Eltern aus neu eröffneten Kitas.

Erg. VII.b: Es können Unterschiede hinsichtlich der **Zufriedenheit der Fachkräfte** zwischen neu eröffneten und bestehenden Kitas identifiziert werden. Die Alternativhypothese ist damit zu bestätigen.

Die Frühpädagoginnen aus bestehenden Kitas erweisen sich als zufriedener mit dem Eingewöhnungsprozess, als die Frühpädagoginnen aus neuen Kitas.

Erg. VIII: Insgesamt ergibt sich ein sehr positives Meinungsbild zur **Einarbeitung** der Fachkräfte in neu eröffneten Kindertageseinrichtungen, wenngleich die Einarbeitungsdauer stark variiert. Insbesondere in Bezug auf das Zusammenwachsen des Teams wird die Einarbeitungsphase von den beteiligten Fachkräften positiv bewertet.

12 Diskussion der empirischen Erkenntnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung geben Aufschluss über die Gestaltung von Eingewöhnungsprozessen und identifizieren darüber hinaus einige Unterschiede zwischen neu eröffneten und bestehenden Kitas (vgl. Kap. 11). Nun kommt es darauf an, diese Erkenntnisse und Unterschiede zu interpretieren und unter Bezugnahme auf relevante Theorie, bisherige Forschungserkenntnisse und die gängigen Eingewöhnungsmodelle einzuordnen. Dabei wird an relevanten Stellen auf weiterführenden Forschungsbedarf hingewiesen. Die Darstellung folgt hierbei der Struktur des Untersuchungsmodells (vgl. Kap. 7.3.5).

12.1 Untersuchungsbereich I: Akteure

A. Welche Rolle spielen die Akteure im Eingewöhnungsprozess?

12.1.1 Dimension 1.a: Die Akteursperspektive - Kind und Eltern als Akteure

Die Auswertung der vorliegenden Daten ergibt, dass in der Eingewöhnungspraxis in Bezug auf die Begleitung durch die Bezugsperson des Kindes häufig von den vorgesehen zeitlichen Abläufen abgewichen wird. Als Gründe geben die Frühpädagoginnen insbesondere Bedürfnisse und Verhaltensweisen von Kindern und Eltern an. Es fällt auf, dass eine Abkürzung der Eingewöhnungsphase von einer großen Mehrheit der Frühpädagoginnen damit begründet wird, dass sich das Kind schneller wohl fühlt. Eine Verlängerung hingegen wird meist auf die Verhaltensweisen der Eltern zurückgeführt, die sich nach Angaben der Frühpädagoginnen nicht vom Kind trennen können. Unabhängig davon weisen die Ergebnisse darauf hin, dass ein Großteil der Frühpädagoginnen sich zwar an einem Eingewöhnungsplan oder einem Eingewöhnungsmodell orientiert, aber scheinbar flexibel damit umgeht (vgl. Kap. 7.3.1). Es ist davon ausgehend anzunehmen, dass eine Orientierung an den Bedürfnissen der Akteure und hier insbesondere am Kind und dessen Eltern gegeben ist. Dies entspricht dem personalen Menschenbild und damit der bildungstheoretischen Grundlegung dieser Arbeit (vgl. Kap. 3)

Wenngleich in neu eröffneten und bestehenden Kitas die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Eltern nach Datenlage gleichermaßen berücksichtigt werden, wird in neu eröffneten Kitas häufiger von der geplanten zeitlichen Struktur abgewichen (vgl. Kap. 11.1.1).

Dieses Ergebnis kann vermutlich darauf zurückgeführt werden, dass ein planvolles Vorgehen aufgrund der fehlenden Strukturen in neu eröffneten Kitas insgesamt erschwert ist. Zudem könnte das Erfordernis viele Kinder in kurzer Zeit aufzunehmen, zu stärkeren Abweichungen in neuen Kitas führen.

Da in Bezug auf die Gründe für die Abweichung vom geplanten Vorgehen keine Unterschiede zwischen den befragten Gruppen gegeben sind, wäre eine qualitative Anschlussforschung hilfreich, um die identifizierten Unterschiede differenzierter zu analysieren und damit auch fundierte Aussagen über die Rolle der Akteure – Eltern und Kind – im jeweiligen Eingewöhnungsprozess treffen zu können.

12.1.2 Dimension 1.b: Moderierende Akteure – Frühpädagogin, Kindergruppe, Räume

Die Auswertung der Daten zeigt, dass insbesondere den pädagogischen Fachkräften im Eingewöhnungsprozess aus Sicht der Eltern eine hohe Bedeutung zukommt. Sie werden in hohem Maße als Erleichterungsfaktor für das Kind erlebt. Unterschiede zwischen neuen und länger bestehenden Kitas sind hier nicht zu identifizieren.

Geschwisterkinder haben ebenfalls eine hohe Bedeutung im Eingewöhnungsprozess (vgl. Kap. 11.1.2). Dies entspricht den Ergebnissen der Wiener Krippenstudie, die ebenfalls darauf hinweisen, dass Geschwisterkinder den Eingewöhnungsprozess eines neuen Kindes positiv beeinflussen (vgl. Kap.6.4). In dieser Arbeit werden andere Kinder und damit auch Geschwisterkinder folglich als moderierende Akteure betrachtet. Die befragten Eltern der bestehenden Einrichtungen *bewerten Geschwisterkinder oder andere bekannte Kinder* hochsignifikant häufiger als Erleichterung im Eingewöhnungsprozess, als Eltern aus neuen Kitas. Dies kann vermutlich darauf zurückgeführt werden, dass in bestehenden Kitas nach Datenlage deutlich häufiger auch die Geschwisterkinder betreut werden oder wurden. Kinder aus bestehenden Einrichtungen haben ihre älteren Geschwisterkinder damit häufig bereits in Bring- und Abholsituationen in der Kita begleitet. Dadurch sind ihnen die Personen sowie die Räume nicht völlig fremd. Häufig entscheiden sich Eltern mit mehreren Kindern dafür, dass die Kinder die gleiche Einrichtung besuchen. Dies könnte der Grund dafür sein, dass es weniger Geschwisterkinder in neuen Kitas gibt, als in bestehenden.

Sowohl Eltern als auch Frühpädagoginnen bewerten nach Datenlage die *Räume* in neuen Kindertagesstätten schlechter als in bestehenden Kitas (vgl. Kap. 11.1.2). Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass bei Neueröffnungen zum Teil noch nicht alle Materialien und Einrichtungsgegenstände vorhanden sind. Bau- und Lieferverzögerungen können die räumliche Situation entsprechend erschweren. Aber auch die Raumgestaltung einer Kindertageseinrichtung hinsichtlich einer Wohlfühlatmosphäre wächst in der Regel mit der Zeit. Sie entsteht mit den beteiligten Akteuren und ist damit meist nicht von Anbeginn gegeben.

12.2 Einflussfaktoren

B. Wie gestalten sich die definierten Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess?
--

12.2.1 Untersuchungsbereich II: Proximale Merkmale

12.2.1.1 Dimension II.a: Kindmerkmale

Insgesamt treten die meisten Kinder in den befragten Einrichtungen im Alter von 1 bis 1 ½ Jahren in die Kindertageseinrichtung ein. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Eltern ausgehend von ihrem Anspruch auf Elterngeldzahlungen häufig nach 12 bis 14 Monaten ihre berufliche Tätigkeit wieder aufnehmen und ihr Kind dann in einer Kindertageseinrichtung betreuen lassen.

Die vorliegende Untersuchung stellt nach Prüfung der Unterschiedshypothese heraus, dass die Altersspanne der neu aufgenommenen Kinder in neu eröffneten Kitas größer ist, als in bestehenden (vgl. Kap. 11.2.1.1).

In neuen Einrichtungen werden Krippenkinder jeden Alters aufgenommen, wohingegen in bestehenden Kitas verstärkt Kinder unter zwei Jahren eintreten. Kinder zwischen zwei und drei Jahren werden damit in neuen Einrichtungen deutlich häufiger aufgenommen, als in bestehenden. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass in neuen Einrichtungen alle Plätze neu vergeben werden. Die Einrichtungen streben hier meist danach, die anvisierte Altersstruktur zeitnah zu erfüllen und die damit verbundenen Betreuungsplätze zu besetzen. Von einer ausgewogenen Altersmischung in den jeweiligen Gruppen hängt auch die öffentliche Bezuschussung ab, die einer Kindertagesrichtung zusteht, insofern sie in die Bedarfsplanung der Kommune aufgenommen ist. In bestehenden Einrichtungen werden in der Regel Plätze frei, wenn

die Kinder in den Kindergarten oder in die Schule wechseln. Diese Plätze werden an die Jüngsten vergeben, die dann ihre gesamte Krippen- und/oder Kindergartenzeit die entsprechende Einrichtung besuchen.

12.2.1.2 Dimension II.b: Familienmerkmale

Überwiegend werden die Fragebögen von Müttern ausgefüllt. Dies könnte als Hinweis auf eine traditionelle Rollenverteilung interpretiert werden, nach der überwiegend die Mütter für die Belange der Kinderbetreuung verantwortlich sind. Gestützt wird diese Annahme zusätzlich durch das Ergebnis, dass die Kinder in der Eingewöhnungsphase in der Regel von der Mutter begleitet werden.

Die Ergebnisse identifizieren zudem, dass die Mütter die Erwerbstätigkeit nach der Geburt des Kindes deutlich länger unterbrechen als die Väter. Auch im Bildungsbericht 2014 wird beschrieben, dass 62% der unter 3-jährigen Kinder mindestens zehn Stunden am Tag durch die Mutter betreut werden, wobei die Väter überwiegend (89%) nur zwischen ein und fünf Stunden an der Betreuung beteiligt sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S.46).

In Bezug auf die Nationalität zeigt sich, dass bei einem Großteil der Befragten die Familiensprache Deutsch ist. Nach Mikrozensus beträgt der Anteil ausländischer Kinder unter drei Jahren im Jahr 2011¹⁶ in Baden-Württemberg rund 35%. Zudem haben Familien mit Kindern unter 18 Jahren im gesamten Bundesgebiet im Jahr 2012 zu rund 29,9% einen Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil nicht deutscher Herkunft) (vgl. Statistisches Bundesamt 2011; 2012). Der Anteil an Familien mit Migrationshintergrund im Rahmen der Untersuchung liegt damit deutlich unter der entsprechenden Verteilung der Bevölkerung im Raum Baden-Württemberg sowie in der gesamten Bundesrepublik. Diese Ungleichverteilung in Bezug auf unter Dreijährige mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen entspricht auch dem 14. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2013) sowie den Ergebnissen der NUBBEK-Studie (vgl. Tietze et al., 2013, S.90) Es kann entsprechend angenommen werden, dass unter dreijährige Kinder aus Migranten-Familien seltener eine Kindertageseinrichtung besuchen, als Kinder der gleichen Altersgruppe mit deutscher Herkunftsfamilie.

Die Mehrheit der befragten Eltern hat eine Hochschulzugangsberechtigung (Abitur oder Fachhochschulreife) erworben (78,7%) und ein Studium absolviert (63,2%). Nach einer Tabelle des statistischen Bundesamtes verfügen im Jahr 2011 rund 18,8% der Bevölkerung in Baden-Württemberg im Alter zwischen 30 und 40 Jahren (N=9.783) über einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss. Damit ist gezeigt, dass der hohe Anteil an Akademikerinnen und Akademikern bei den befragten Eltern nicht auf die Gesamtverteilung der baden-württembergischen

¹⁶ Entspricht dem Erhebungszeitraum 2011/2012 vgl. Kap.98

Bevölkerung zurückzuführen ist. Diese Ergebnisse werden auch durch den 14. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2013) gestützt, in dem ebenfalls ein Zusammenhang zwischen Bildungsstand der Mütter und einer Nutzung frühkindlicher Betreuungsangebote beschrieben wird. Der Anteil unter dreijähriger Kinder aus bildungsfernen und einkommensarmen Bevölkerungsschichten in Kindertageseinrichtungen ist davon ausgehend vergleichsweise gering. Ebenso entscheiden sich Familien mit Migrationshintergrund seltener für eine Betreuung ihrer Kinder im Krippenalter (vgl. BMFSFJ 2013, S.113).

12.2.1.3 Dimension III.c: Fachkraftmerkmale

Der erhebliche Mangel an männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen spiegelt sich auch in der vorliegenden Untersuchung wider. Schölmerich und Lengning weisen darauf hin, dass Mütter und Väter möglicherweise unterschiedliche Rollen in der Erziehung übernehmen (vgl. Schölmerich/Lenging 2008, S. 208). Insbesondere in Bezug auf die Erkundung der Umgebung sowie für die Aneignung von Konflikt- und Problemlösekompetenzen scheinen Männer bedeutsam für die kindliche Entwicklung (vgl. Kap.4.3.1). Sowohl in Bezug auf die Rolle von Vätern im familialen als auch auf die Rolle von männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen stehen jedoch weiterführende Forschungsergebnisse aus.

Wenngleich der Großteil der befragten Fachkräfte eine Erzieherinnenausbildung absolviert hat, weisen die Nennungen sonstiger Ausbildungen auf eine Heterogenität des Feldes hin. Es handelt sich zum einen um Qualifikationen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern oder in Teildisziplinen der Pädagogik (z.B. Ergotherapie, Heilpädagogik, Jugend- und Heimerzieher, Heilerziehungspfleger, Tagesmutter, Musiklehrerin). Zum anderen sind auch Quereinsteigerinnen vertreten (z.B. Floristin, Bürokauffrau, Kauffrau für Bürokommunikation, Biologielaborantin). In Anbetracht des andauernden Fachkräftemangels wurde in Bezug auf Baden-Württemberg der Fachkräftecatalog im Jahr 2013 erweitert. Dennoch wird nach wie vor Wert auf eine fundierte (früh-)pädagogische Qualifikation der Fachkräfte gelegt (vgl. § 7 Abs. 2 KiTaG).

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg hat ausgehend von der Erweiterung dieser Erweiterung des Fachkräftecatalogs eine Evaluationsstudie zu multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen in Auftrag gegeben. Die Ergebnisse wurden im Jahr 2016 veröffentlicht und zeigen, dass die „neuen Fachkräfte“ inzwischen in den Kitas angekommen sind. Damit konnten bereits große Teile des Fachkräftemangel aufgefangen werden (vgl. Weltzien et al. 2016, S.14). Zudem weisen Dörte Weltzien und Kolleginnen darauf hin, dass mit diesen „neuen Fachkräften“ auch die Vielfalt an Qualifikationen der Fachkräfte in den Kitas zugenommen hat, was den Ergebnissen der vorliegenden Studie entspricht. Es wird gleichzeitig ein erhöhter Qualifizierungsbedarf der nicht-einschlägig qualifizierten Fachkräfte

in Bezug auf pädagogische Grundlagen und pädagogische Basiskompetenzen attestiert (vgl. Weltzien et al. 2016, S.16).

Die Erfahrung der Fachkräfte in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren sowie auf die Begleitung von Eingewöhnungsprozessen ist sehr heterogen. Es kann nicht gesagt werden, dass die Erfahrung der Fachkräfte in Bezug auf die Eingewöhnungsprozesse unter Dreijähriger mit dem Alter zunimmt. Dies könnte daran liegen, dass es sich um ein Arbeitsfeld handelt, das erst durch den laufenden Ausbau an Krippenplätzen gewachsen ist. Dadurch kann vermutet werden, dass sich teilweise auch das Tätigkeitsfeld älterer Fachkräfte in den vergangenen Jahren im Zuge des Krippenausbaus in Bezug auf die Altersgruppe der Kinder verändert oder erweitert hat. Entsprechend sind in diesem Bereich nicht nur die jungen Fachkräfte unerfahren, sondern auch Fachkräfte mit Berufserfahrung können in diesem Bereich zum Teil als „Novizinnen“ gelten.

Eine vergleichende Analyse der Berufsqualifikation ergibt zudem, dass in neuen Einrichtungen signifikant mehr Fachkräfte mit einem Studienabschluss (Bachelor oder Diplom) tätig sind. Die Fachkräfte aus bestehenden Einrichtungen sind nach Datenlage hingegen erfahrener. Dieser Unterschied ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass akademische Abschlüsse aufgrund der Akademisierung des Berufsfeldes und die damit entstandenen Bachelor- und Masterstudiengänge im Befragungszeitraum verstärkt ins Feld gekommen sind.

12.2.2 Untersuchungsbereich III: Strukturen

12.2.2.1 *Dimension III.a: Ablauf der Eingewöhnungen*

Parallele Eingewöhnungen

Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder entgegen den Empfehlungen durch das Berliner Eingewöhnungsmodell (vgl. Kap. 6.3.1) häufig parallel aufgenommen werden und Fachkräfte mehrere Eingewöhnungsprozesse gleichzeitig begleiten.

Die Auswertung der Unterschiedshypothese zeigt, dass im Zuge einer Neueröffnung hochsignifikant häufiger Kinder parallel aufgenommen werden, als in bestehenden Einrichtungen (vgl. Kap. 11.2.2.1). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass in neuen Kitas mehr Kinder in kürzerer Zeit aufzunehmen sind, da alle Plätze neu vergeben werden. Aus Gründen der Finanzierung und der entsprechenden Bezuschussung ist in der Regel das anvisierte Platzangebot zeitnah zu erreichen. Zum einen sind die entsprechenden Plätze oftmals in der Bedarfssplanung der jeweiligen Kommune kalkuliert. Demnach achten Kommunen in der Regel darauf, dass die bezuschussten Plätze von den jeweiligen Trägern vergeben werden. Weiter müssen die Träger das Personal und die weiteren Kosten des laufenden Betriebs finanzieren, wofür neben den kommunalen Zuschüssen auch die Elternbeiträge erforderlich sind. Entsprechend ist eine verzögerte Aufnahme nicht ausschließlich aus pädagogischer Sicht zu bewerten. Vielmehr spielen auch verwaltungsorganisatorische und finanzielle Aspekte eine Rolle.

Die Fachkräfte würden es nach eigenen Angaben mehrheitlich bevorzugen, ein Kind nach dem anderen aufzunehmen. Dies könnte wiederum damit zusammen hängen, dass die pädagogischen Fachkräfte selbst angeben, nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell zu arbeiten. Die hohe Zustimmung für ein entsprechendes Vorgehen kann also unter Umständen auch auf ein sozial erwünschtes Antwortverhalten der Befragten hindeuten, die auf Grundlage ihrer theoretischen Kenntnisse antworten. Insbesondere die offenen Anmerkungen hinsichtlich der Gestaltung paralleler Eingewöhnungsprozesse geben Aufschluss über ein breites Meinungsspektrum und unterschiedliche Erfahrungen der Fachkräfte. Hier liegt die Vermutung nahe, dass eine vertiefende qualitative Forschung interessante Lösungsmöglichkeiten aus Sicht der beteiligten Akteure in Bezug auf parallel verlaufende Eingewöhnungsprozesse eröffnen könnte.

In Bezug auf die Bewertung paralleler Eingewöhnungsprozess fällt jedoch auf, dass die Fachkräfte aus neuen Kitas häufiger als diejenigen aus bestehenden Einrichtungen angeben, dass eine gleichzeitige Aufnahme zu bevorzugen ist, um die höhere Belastungsdauer der Kita zu verringern. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass diejenigen Fachkräfte, die bereits verstärkt Kinder parallel im Eingewöhnungsprozess begleitet haben, diese Situation positiver bewerten, als die Gruppe der Fachkräfte, die im Befragungszeitraum weniger Kinder unter drei Jahren parallel aufgenommen haben.

Weiterführend ist zu bemerken, dass kein Unterschied hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Anzahl der Eingewöhnungsprozesse im Befragungszeitraum zwischen den Fachkräften aus neuen und bestehenden Kitas nachweisbar ist. Dies überrascht, da in neu eröffneten Kitas mehr Kinder im Befragungszeitraum aufgenommen wurden. Eine mögliche Annahme, dass das Anforderungsniveau und die Belastung der Mitarbeiterinnen analog zur Anzahl der aufgenommenen Kinder steigen, ist damit nicht zu stützen.

Es bedarf ausgehend von diesen Ergebnissen weiterführender Untersuchungen und Befragungen, ob insbesondere in der Situation einer Neueröffnung parallele Aufnahmen sinnvoll erscheinen, da die Belastungssituation der Kita durch eine Ausdehnung der Eingewöhnungsphase aller neuen Kinder den Aufbau erforderlicher Strukturen und das Generieren von Abläufen in Bezug auf den Kita-Alltag erschweren.

Darüber hinaus ist durch eine verzögerte Aufnahme zunächst keine Kindergruppe vorhanden. Es ist anzunehmen, dass Gleichaltrige weniger bedrohlich wirken und das Kind wie beschrieben häufig zum Spiel animieren. Sie unterstützen das Kind in seinem Eingewöhnungsprozess damit darin, selbst aktiv zu werden und in der neuen Situation zu explorieren (vgl. Kap. 7.3.2.4). Außerdem zeigen die Ergebnisse der Wiener Krippenstudie, dass Kinder, die mit Erwachsenen und Kindern im Eingewöhnungsprozess interagieren, eine positivere Stimmung haben (vgl. Kap. 6.4). Damit kommt neben dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu den erwachsenen Frühpädagoginnen auch dem Aufbau von Peer-Kontakten eine hohe Bedeutung zu. Es ist anzunehmen, dass die Präferenzen der Kinder hinsichtlich bevorzugter Interaktionspartnerinnen differieren. Während das eine Kind eher den Kontakt zur Frühpädagogin sucht, favorisiert ein anderes Kind gleichaltrige Spielpartnerinnen. In jedem Fall sollte aus dieser Sicht jedoch die Möglichkeit gegeben sein, dass Kindern der Einstieg auch durch gleichaltrige Bezugspersonen und unterschiedliche Spielpartnerinnen erleichtert wird. Vor diesem Hintergrund ist es als kritisch zu bewerten, die Konstitution der Kindergruppe hinauszuzögern.

Begleitung

Die Ergebnisse bilden den vorherrschenden Konsens in der frühpädagogischen Fachwelt ab, dass beim Übergang eines unter 3-jährigen Kindes von der Familie in die Kita eine begleitete Eingewöhnungsphase stattfinden sollte (vgl. Kap. 6). Sowohl die Begleitung des Kindes durch ein Elternteil oder eine andere Bezugsperson in der Kita als auch die Moderation durch eine Bezugspädagogin scheint aufgrund der ermittelten Ergebnisse obligatorisch und gängige Praxis zu sein. Dabei ist überwiegend die konstante Betreuung durch eine Frühpädagogin gewährleistet. Dies erscheint aufgrund der Forschungslage sinnvoll. Kinder bauen eine sichere Bindung insbesondere dann auf, wenn die Bezugsperson konstant verfügbar ist. Erste Bindungserfahrungen des Kindes in der Kita sind zudem bedeutsam, da sich die Qualität der Bindung scheinbar auf weitere Betreuungspersonen im institutionellen Kontext (folgende Pädagoginnen sowie Lehrerinnen) überträgt (vgl. Kap. 6.1).

In Bezug auf die Begleitung durch Eltern und Frühpädagogin sind keine Unterschiede zwischen neuen und bestehenden Kitas nachweisbar.

Dauer der Eingewöhnungsprozesse

Die Dauer der Eingewöhnungsprozesse ist in Bezug auf alle Eingewöhnungsprozesse im Befragungszeitraum nach Datenlage sehr heterogen. Dies bezieht sich sowohl auf den Zeitpunkt des ersten Trennungsversuchs als auch auf die Anzahl der Tage bis ein Eingewöhnungsprozess als abgeschlossen betrachtet wird. Diese Ergebnisse deuten insgesamt darauf hin, dass Eingewöhnungsprozesse sehr individuell verlaufen, was auch den Ergebnissen der Wiener Krippenstudie entspricht (vgl. Kap. 6.4) und vermutlich auf die erhebliche Vielfalt der jeweils beteiligten und moderierenden Akteure zurückgeführt werden kann. Diese Vielfalt in Bezug auf die Gesamtheit der Eingewöhnungsprozesse kann als Grund dafür betrachtet werden, dass hierbei keine Unterschiede zwischen neuen und bestehenden Kitas zu identifizieren sind.

12.2.2.2 Dimension III.b: Anzahl der Kinder in der Eingewöhnungsphase

In neu eröffneten Kitas werden nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung in einem Zeitraum von sechs Monaten mehr Kinder unter drei Jahren aufgenommen, als in bestehenden Kitas. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Betreuungsplätze der gesamten Einrichtungen neu zu vergeben sind. Da dieser Umstand bereits an anderer Stelle erläutert wurde (vgl. Kap.12.2.2.1), wird an dieser Stelle auf eine weitere Diskussion verzichtet.

12.2.2.3 Dimension III.c: Zusammenarbeit Frühpädagogin und Eltern

In beiden Eingewöhnungsmodellen (vgl. Kap. 6.3) ist es vorgesehen, dass die Eltern im Vorfeld des Kita-Eintritts über den Ablauf der Eingewöhnung informiert werden. Dem entspricht ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung auch das Vorgehen in der Praxis. In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Frühpädagoginnen und Eltern ergibt sich eine hohe Zufriedenheit seitens der Eltern. Sie sind insbesondere mit den Informationen vor und während der Eingewöhnungsphase sehr zufrieden. Es kann davon ausgehend angenommen werden, dass die Zusammenarbeit von Eltern und Frühpädagoginnen in der frühpädagogischen Praxis einen hohen Stellenwert hat und die enge Beteiligung der Eltern sich damit auch in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse widerspiegelt.

Eine vergleichende Analyse zeigt, dass in neuen Kitas mehr Elternabende stattfinden, um die Eltern über den Eingewöhnungsprozess zu informieren, als in bestehenden Einrichtungen. Umgekehrt führen die Frühpädagoginnen in bestehenden Kitas häufiger Gespräche mit den Eltern, um diese im Vorfeld des Eingewöhnungsprozesses zu informieren. Diese Unterschiede sind vermutlich darauf zurückzuführen, dass im Rahmen einer Neueröffnung die gesamte Elternschaft über den Verlauf der Eingewöhnungsprozesse und alle weiteren relevanten Themen zum geplanten Kita-Alltag in Kenntnis zu setzen sind. Die Durchführung eines gemeinsamen Elternabends ist damit zeitlich effizienter und organisatorisch einfacher als alle Eltern einzeln einzuladen.

12.2.3 Untersuchungsbereich IV: Orientierungen

12.2.3.1 Dimension IV.a: Eingewöhnungskonzept und Richtlinien

Nach dem Berliner Modell arbeitet nach eigenen Angaben mehr als die Hälfte der Befragten. Das Münchner Modell wurde hingegen lediglich einmal genannt. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Münchner Modell entgegen dem Berliner Modell bei der vorgegebenen Antwortkategorie gefehlt hat. Dieses Modell konnte damit lediglich in der Kategorie „Sonstiges, und zwar...“ genannt werden. Der Grund hierfür ist, dass das Münchner Modell erfahrungsgemäß in Baden-Württemberg wenig verbreitet ist, was durch den Umstand, dass es in der offenen Kategorie nur einmal in Verbindung mit dem Berliner Modell genannt wird, nochmals unterstrichen wird.

Ein Unterschied in Bezug auf schriftliche Vorgaben zwischen neu eröffneten und bestehenden Kitas ist nicht zu identifizieren.

12.2.3.2 Dimension IV.b: Einstellung zur Betreuung unter Dreijähriger

Betreuungssetting für Kinder U3

In Bezug auf die Ergebnisse hinsichtlich der Einstellung zur Betreuung unter Dreijähriger fällt auf, dass die Betreuung durch eine Tagesmutter deutlich schlechter bewertet wird, als die Betreuung in einer Kita. Allerdings ist dieses Ergebnis vor dem Hintergrund einzuordnen, dass es sich bei den Befragten um Eltern und Mitarbeiterinnen von Kindertageseinrichtungen handelt, die die Kita als Betreuungsform bzw. als Arbeitsplatz gewählt haben. Zum anderen könnte es sein, dass die Ergebnisse anders ausfallen würden, wenn Tagesmutter und Babysitter nicht in einer Kategorie sondern separat aufgeführt wären. Inwiefern diese Ergebnisse auf das Meinungsbild hinsichtlich der Gesamtheit der Eltern in Baden-Württemberg übertragen werden können, macht differenzierte Folgeforschung erforderlich.

Zwischen den Befragten aus neu eröffneten und bestehenden Kitas können keine Unterschiede bezüglich der Einstellung zur Betreuung unter Dreijähriger in einer Kita identifiziert werden. Dennoch ergeben die Ergebnisse interessante Unterschiede hinsichtlich der Einstellungen von Eltern und Frühpädagoginnen. Eltern scheinen in Bezug auf die Erwerbstätigkeit einer Mutter eines Kindes im Krippenalter deutlich toleranter als Frühpädagoginnen. Dies zeigt sich insbesondere hinsichtlich der Bewertung von Gründen für mütterliche Erwerbstätigkeit. Die Ergebnisse könnten dahingehend interpretiert werden, dass frühe Betreuung insbesondere dann von den Betreuenden selbst akzeptiert wird, wenn diese erforderlich ist, weil die Mutter aus finanzieller Notwendigkeit ihrem Beruf nachgeht. Freude am Beruf wird von den Frühpädagoginnen beispielsweise weitaus weniger akzeptiert, als von Eltern. Dies legt den

Schluss nahe, dass Frühpädagoginnen es mehrheitlich für besser halten, wenn Kinder im Krippenalter von ihren Müttern betreut werden. Ein Umstand, der unter anderem deshalb diskussionswürdig ist, weil die befragten Frühpädagoginnen damit scheinbar selbst ein schlechteres Bild von ihrem Arbeitsfeld haben, als die Eltern, die diese Betreuungsform nutzen. Der Grund hierfür könnte sein, dass Frühpädagoginnen selbst teilweise nicht nachvollziehen können, dass Eltern es eher bevorzugen ihrer Arbeit nachzugehen, als ihr eigenes Kind in Vollzeit zu betreuen. Weiter kommt als Grund in Betracht, dass Frühpädagoginnen die Rahmenbedingungen für die Kleinsten in den Kitas als weniger optimal einstufen, als im häuslichen Umfeld. Um den Gründen für dieses Antwortverhalten nachzugehen, wäre auch hier eine vertiefende Folgeforschung notwendig.

12.2.4 Untersuchungsbereich V: Soziale Unterstützung

12.2.4.1 Dimension V.a: Die Leitung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Frühpädagoginnen sowohl ihr Verhältnis zur Leitung als auch deren Kompetenzen eher positiv bewerten und sie zudem überwiegend als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess erleben.

Allerdings geben die ermittelten Ergebnisse auch einen Hinweis darauf, dass Wertschätzung und Anerkennung vermisst werden und dies oft in Zusammenhang damit steht, dass sich die Fachkräfte im Eingewöhnungsprozess von der Leitung zu wenig unterstützt fühlen.

Die Auswertung der vorliegenden Daten zeigt, dass die Frühpädagoginnen der neuen Kitas die Unterstützung durch die Leitung hochsignifikant schlechter einschätzen, als Frühpädagoginnen bestehender Einrichtungen. Dies kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass in neuen Einrichtungen die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und ihren jeweiligen Leitungen in Anbetracht der Kürze der Zeit noch nicht gleichermaßen gewachsen ist, wie das in bestehenden Kitas der Fall ist. Andererseits muss sich die Leitung einer neu eröffneten Kita oftmals noch in ihrer Rolle finden und kann entsprechend noch nicht gleichsam als soziale Unterstützung fungieren, wie eine erfahrene Leitung. Dies lässt den Hinweis zu, dass neue Leitungen seitens des Trägers ebenfalls einen hohen Unterstützungsbedarf haben. Sie müssen einerseits ihre neue Rolle finden und andererseits mit der Mehrbelastung, mit der eine Neueröffnung verbunden ist, umgehen.

Auch im Rahmen der Vorstudie wurde durch Leitungen und Fachkräfte erwähnt, dass ein Träger mit Erfahrung und generierten Strukturen bezüglich der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren die Eröffnung einer neuen Kindertageseinrichtung entsprechend unterstützen kann (vgl. Kap. 9.5).

Die Bedeutung des Trägers im Zuge Neueröffnung ist damit als ein weiteres zu vertiefendes Forschungsgebiet zu formulieren.

12.2.4.2 Dimension V.b: Das Team

Auf die Eltern hat das Team im Eingewöhnungsprozess ihres Kindes einen überwiegend positiven Eindruck gemacht, wenngleich einige Eltern der Meinung sind, dass „das Team sich noch finden musste“. Es kann festgehalten werden, dass die Eltern insbesondere in Bezug auf diesen Aspekt ebenso unterschiedlich antworten, wie die Fachkräfte in Bezug auf die Frage nach Konflikten im Team. Diese Heterogenität ist der Tatsache geschuldet, dass sowohl Fachkräfte als auch Eltern naturgemäß unterschiedliche Teams bewerten.

Die Prüfung der Unterschiedshypothese zeigt, dass neben der Leitung auch das Team von den Frühpädagoginnen der bestehenden Kitas stärker als Unterstützung im Eingewöhnungsprozess erlebt wird, als von den Fachkräften der neuen Kitas. Auch die Eltern aus den bestehenden Kitas bewerten die Wirkung der Teams im Eingewöhnungsprozess positiver als Eltern aus neu eröffneten Kitas. Hierbei liegt die Begründung nahe, dass Teams in neuen Kitas erst im Laufe der Zeit eine vertrauensvolle Zusammenarbeit aufbauen. Es zeigt sich zum einen die Verantwortung der Leitung, die den Prozess der Teamfindung zu moderieren und zu gestalten hat. Da die Leitung in Bezug auf die Neueröffnung mit der Notwendigkeit betraut ist, die gesamten Strukturen der neuen Einrichtung gemeinsam mit ihrem Team zu generieren und die entsprechenden Prozesse hierfür zu steuern, rückt die Verantwortung des Trägers als Unterstützung für die Leitung ins Zentrum. Es gilt trägerseits, Strukturen zu generieren, die den Anforderungen einer Einarbeitungsphase in Bezug auf Zeit und Inhalt in einer neu eröffneten Einrichtung gerecht werden. Dabei rückt der Aspekt der Teamentwicklung ebenso in den Fokus, wie die Kompensation von teilweise fehlender Erfahrung und Fachwissen.

12.2.4.3 Dimension V.c: Die Elternschaft

Die vorliegenden Ergebnisse decken auf, dass mehr als ein Drittel der befragten Eltern sich im Zuge des Eingewöhnungsprozesses mehr Austausch mit anderen Eltern gewünscht hätte. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass Träger und Kitas darauf hinarbeiten sollten, bewusst Gelegenheiten zu schaffen, in denen „neue Eltern“ sich mit den Mitgliedern der bestehenden Elternschaft austauschen können. Weitere Überlegungen zur Institutionalisierung des Austauschs der neuen Elternschaft mit der bestehenden Elternschaft könnte zudem als Interesse des Elternbeirats betrachtet und mit diesem thematisiert werden. Die Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass Eltern in neu eröffneten Kitas sich im Zuge des Eingewöhnungsprozesses häufiger mit anderen Eltern austauschen. Es kann angenommen werden, dass die Eltern sich in neuen Kitas aus strukturellen Gründen öfter begegnen. Beispielsweise finden Eingewöhnungsprozesse häufiger parallel statt (vgl. Kap. 11.2.2.1), wodurch die begleitenden Elternteile miteinander in Kontakt kommen. Zudem identifizieren die Ergebnisse, dass in neuen Kitas vor der Eröffnung meist ein Elternabend stattfindet. Die Elternschaft hat sich hierbei noch nicht konstituiert, da alle Eltern neu sind. Damit wird ein Austausch unter Umständen begünstigt und es ist ein Grundstein für die Bildung einer Elternschaft gelegt.

12.3 Indikatoren für eine gelungene Eingewöhnung

C. Wie bewerten die Befragten die Indikatoren für einen gelungenen Eingewöhnungsprozess?

12.3.1 Untersuchungsbereich VI: Sicherheit

12.3.1.1 Dimension VI.a: Sicherheit der Eltern

Die Auswertung der einzelnen Items in Bezug auf die Sicherheit der Eltern vor der Eingewöhnung ergibt, dass mehr als die Hälfte der befragten Eltern der Aussage „Ich hatte Bedenken, dass mein Kind sich nicht wohlfühlen könnte“ zustimmt.

Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Sicherheit und Versorgung des Kindes in der Kita als selbstverständlich angesehen werden und die Eltern folglich diesbezüglich keine Bedenken haben. Das Erkennen der emotionalen Bedürfnisse des Kindes sowie deren Befriedigung scheinen für Eltern hingegen eher unsicher. Dieser Umstand kann damit einhergehen, dass Kinder der interessierenden Altersgruppe insbesondere ihre emotionalen Bedürfnisse noch nicht uneingeschränkt verbal äußern und einfordern können. Hier erscheint es notwendig,

dass Eltern im Zuge der Eingewöhnungsphase die Frühpädagoginnen darin unterstützen, die Signale des Kindes auch oder gerade hinsichtlich emotionaler Bedürfnisse richtig zu deuten.

12.3.1.2 Dimension VI.b: Sicherheit der Frühpädagoginnen

Die Auswertung der Skala zur „Sicherheit mit den Eltern“ ergibt, dass sich die Frühpädagoginnen bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern im Eingewöhnungsprozess überwiegend sicher fühlen. Dennoch zeigen die ausgewerteten Daten auch, dass die Mehrheit der Befragten vor den Erstkontakten mit den Eltern aufgeregt ist. Und fast ein Drittel der Befragten gibt an, dass sie Bedenken in Bezug auf „schwierige Eltern“ haben.

Zudem fällt auf, dass die Fachkräfte beider Gruppen angeben, eher weniger hilfreiche Fortbildungen zum Thema Eingewöhnung besucht zu haben. Sowohl die Wiener Krippenstudie als auch die vorliegende Arbeit stellen heraus, dass Eingewöhnungsprozesse von Kindern in Kindertageseinrichtungen ebenso notwendig, wie auch komplex sind. Betrachtet man Eingewöhnungsprozesse als Merkmal pädagogischer Qualität in Kitas, so identifizieren diese Ergebnisse einen Handlungsbedarf in Bezug auf die Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte.

Die Fachkräfte bestehender Kitas erweisen sich ausgehend von den vorliegenden Ergebnissen als sicherer im Eingewöhnungsprozess als Frühpädagoginnen aus neu eröffneten Einrichtungen. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass sie nach Datenlage auch erfahrener sind (vgl. Kap. 11.2.1.3). Zudem kann gesagt werden, dass die Frühpädagoginnen in neuen Kitas sich selbst in einem Übergangsprozess befinden, da sie als *neue* Mitarbeiterinnen einer ebenfalls *neuen* Kita ihren Platz in einem *neu* zu konstituierenden Team finden müssen und damit auch die Aufgabe haben, vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen zu Kolleginnen sowie zur Leitung aufzubauen. Entsprechend weisen die erhobenen Daten auch darauf hin, dass die Frühpädagoginnen aus neuen Kitas ihr Team und ihre Leitung weniger als soziale Unterstützung empfinden als Frühpädagoginnen aus bestehenden Einrichtungen (vgl. Kap. 11.2.4.2 und Kap. 11.2.4.1). Es kann also angenommen werden, dass Erfahrung und soziale Unterstützung im jeweiligen Arbeitskontext zur Sicherheit der Fachkräfte beitragen. Um diese vermuteten Zusammenhänge zu überprüfen, ist vertiefende Folgeforschung jedoch erforderlich.

Abschließend bleibt anzumerken, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Sicherheit der pädagogischen Fachkraft grundsätzlich in möglichst hohem Maße gegeben sein muss. Es geht also nicht darum: Je sicherer eine Fachkraft ist, desto besser. Ab einem gewissen Grad ist anzunehmen, dass eine übersteigerte Sicherheit einer Person dazu führen kann,

dass sowohl ihre Kritikfähigkeit als auch ihre Anpassungsfähigkeit eingeschränkt sind. Dies erscheint insbesondere mit Blick auf neue Teams, die noch im Findungsprozess sind, ungünstig. Auf diesen Aspekt kann im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen werden.

12.3.2 Untersuchungsbereich VII: Zufriedenheit

12.3.2.1 Dimension VII.a: Zufriedenheit der Eltern

Die Auswertung der vorliegenden Daten zeigt, dass die befragten Eltern in hohem Maße zufrieden mit dem Eingewöhnungsprozess ihres Kindes sind.

Diese hohe Zufriedenheit kann unterschiedlich interpretiert werden. Zum einen ist davon auszugehen, dass diejenigen Eltern, die mit dem Eingewöhnungsprozess des Kindes nicht zufrieden sind, die Einrichtung verlassen und entsprechend nicht durch die Erhebung erfasst werden konnten. Zum anderen ist grundsätzlich anzunehmen, dass Eltern mit der Einrichtung des eigenen Kindes tendenziell zufrieden sind, da sie ansonsten die Betreuungssituation und gegebenenfalls sogar die eigene Lebensform in Frage stellen müssten.

Wenngleich die Zufriedenheit der befragten Eltern insgesamt sehr hoch ist, so sind die Eltern aus bestehenden Kitas doch zufriedener mit dem Eingewöhnungsprozess ihrer Kinder als die Eltern aus neu eröffneten Kitas. Lediglich bezüglich der Zufriedenheit mit der personellen Ausstattung sowie auf den Umgang der Frühpädagogin mit dem Kind lassen sich keine Unterschiede nachweisen. Die gefundenen Unterschiede hinsichtlich der Zufriedenheit könnten der Tatsache geschuldet sein, dass die Neueröffnung einer Kindertageseinrichtung konstituierende Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen erfordert, die parallel zu den Eingewöhnungsprozessen der Kinder stattfinden und diese teilweise überlagern.

12.3.2.2 Dimension VII.b: Zufriedenheit der Frühpädagoginnen

Auch die Frühpädagoginnen weisen eine hohe Zufriedenheit mit den Eingewöhnungsprozessen im Befragungszeitraum auf. Lediglich mit der Unterstützung durch die Fachberatung war nur die Hälfte der Befragten zufrieden. Dies könnte jedoch auf die Annahme zurückgeführt werden, dass nicht alle Frühpädagoginnen Kontakt zu einer Fachberaterin haben.

Wenngleich sich die Fachkräfte in Bezug auf Eingewöhnungsprozess zu großen Teilen an schriftlichen Vorgaben orientieren, so haben sie in der Ausgestaltung dennoch einen gewissen Spielraum. Entsprechend ist anzunehmen, dass die Zufriedenheit der befragten Frühpädagoginnen auch auf den eigenen Handlungsspielraum, den sie als moderierende Akteurinnen im

Eingewöhnungsprozess haben, zurückzuführen ist. Zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass diejenigen, die mit der Eingewöhnungsphase und den hierfür gegebene Bedingungen unzufrieden waren, die Einrichtung verlassen haben. Denn insbesondere in neu eröffneten Einrichtungen kann es zu einer hohen Fluktuation kommen, wenn Arbeitnehmerinnen und Arbeitgeber in der Alltagspraxis feststellen, dass sie nicht zueinander passen. Auch im Zuge der Anfragen zu dieser Untersuchung wurde immer wieder geäußert, dass einige Mitarbeiterinnen die Einrichtung bereits wieder verlassen haben. Eine angefragte Einrichtung hatte nach dem Neustart sogar einen Wechsel des kompletten Teams. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass eine Tendenz dazu besteht die Eingewöhnungsphase und damit gleichzeitig die eigene Arbeit sowie die Arbeitssituation positiv zu bewerten.

Die Auswertung der Unterschiedshypothese ergibt dass Frühpädagoginnen aus bestehenden Kitas mit dem Eingewöhnungsprozess zufriedener sind, als Frühpädagoginnen aus neuen Kitas. Eine höhere Zufriedenheit lässt sich insbesondere in Bezug auf die Unterstützung durch Leitung und Team sowie auf den organisatorischen Ablauf des Eingewöhnungsprozesses nachweisen. Auch diese Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen und damit sozialer Unterstützungssysteme bedeutsam ist (vgl. Kap. 7.3.3.4, Kap. 12.2.4). Womit wiederum die Einarbeitung mit dem Ziel der Teamfindung ins Zentrum rückt (vgl. Kap. 12.4). Bemerkenswert ist hierbei, dass sich die Fachkräfte aus bestehenden Kitas als zufriedener mit ihrer Einarbeitung erweisen als Frühpädagoginnen neuer Einrichtungen. Dies überrascht insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Einarbeitung der Mitarbeiterinnen in bestehenden Kitas in der Regel länger zurück liegt. Allerdings kann angenommen werden, dass ein Großteil der Befragten sich in ein bestehendes Team eingearbeitet hat, was die Situation immens verändert, da bereits Strukturen und Abläufe bestehen und nicht parallel generiert werden müssen.

12.4 Die Einarbeitung

D. Wie gestaltet sich die Einarbeitung in neu eröffneten Kitas?

Während sich die Fachkräfte beider Untersuchungsgruppen für gleichermaßen gut ausgebildet halten, lassen sich in Bezug auf die Einschätzung der eigenen Erfahrung mit Eingewöhnungsprozessen, mit Elternarbeit sowie in der Betreuung von Kindern unter drei Jahren hochsignifikante Unterschiede nachweisen. Die Einschätzung des eigenen Wissens zum Thema Eingewöhnung durch die Einarbeitung wird von Frühpädagoginnen aus bestehenden Kitas ebenfalls signifikant positiver eingeschätzt, wenngleich die Einarbeitung der Fachkräfte aus neuen Einrichtungen in der Regel kürzer zurückliegt. Entsprechend ist auch die Zufriedenheit mit der Einarbeitung bei den Fachkräften aus bestehenden Einrichtungen höher.

Neben diesen Unterschieden bezüglich der Zufriedenheit (vgl. Kap. 12.3.2.2) decken die Ergebnisse zudem auf, dass Fachkräfte neuer Kitas weniger sicher in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse und hier insbesondere in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern sind (vgl. Kap. 11.3.1.2). Darüber hinaus bewerten sie die Unterstützung durch Team und Leitung weniger positiv (vgl. Kap. 11.2.4.2, Kap. 11.2.4.1). Diese beschriebenen Unterschiede zur sozialen Unterstützung und hinsichtlich der Erfahrung der Frühpädagoginnen sowie bezüglich ihrer Sicherheit und Zufriedenheit stellen heraus, wie bedeutsam die Einarbeitung insbesondere in neu eröffneten Kitas ist. Es gilt hierbei, Unsicherheiten abzubauen und mangelnde Erfahrung durch Austausch und theoretischen Input zu kompensieren. Zudem sind die Teamfindung sowie der Aufbau einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Leitung und Team im Rahmen einer Einarbeitungsphase in neu eröffneten Einrichtungen anzustreben.

Die befragten Frühpädagoginnen aus neuen Kitas bewerten ihre Einarbeitung überwiegend positiv, wenngleich sich diese hinsichtlich der zeitlichen Struktur sehr unterscheidet. Sie attestieren, dass die Einarbeitung vor allem zur Teamfindung beigetragen hat. Es fällt dennoch auf, dass nahezu die Hälfte der befragten Fachkräfte der Meinung ist, dass die Einarbeitung die Sicherheit in der Arbeit mit unter 3-Jährigen und die eigene Fachkompetenz nur wenig oder gar nicht erweitert hat.

13 Schlussfolgernde Implikationen für die kindheitspädagogische Praxis und weiterer Forschungsbedarf

Abschließend werden in diesem Kapitel die zentralen theoretischen und empirischen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit gebündelt und Impulse für die kindheitspädagogische Praxis abgeleitet. Diese Impulse beziehen sich zum einen auf Eingewöhnungsprozesse in Kitas im Allgemeinen. Zum anderen werden Empfehlungen präzisiert, die auf die besondere Situation von Eingewöhnungsprozessen in neu eröffneten Kindertagesstätten rekurren. Es kann resümiert werden, dass sowohl in neu eröffneten als auch in bestehenden Einrichtungen Weiterentwicklungsbedarf in Bezug auf die Begleitung von Eingewöhnungsprozessen und die Gestaltung von Eingewöhnungssituationen besteht. Bestehende Modelle sind zu erweitern und auf ihre Angemessenheit zu überprüfen. Es wird auf Grundlage des entwickelten heuristischen Modells eine systemische Analyse von Eingewöhnungsprozessen abgeleitet. Weiter werden Handlungsanforderungen an pädagogische Fachkräfte formuliert, welche die Basis einer Qualifizierungsmaßnahme zur Moderation von Eingewöhnungsprozessen darstellen können. Da neu eröffnete Kitas vor besonderen Herausforderungen stehen, sind für Eingewöhnungsprozesse in dieser spezifischen Situation gesonderte Empfehlungen erforderlich. Neben der Verantwortung von Leitung und Frühpädagoginnen wird hierbei die Verantwortung des Trägers hervorgehoben, denn dieser ist für die Schaffung förderlicher Strukturen und Rahmenbedingungen insbesondere für Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten Kindertagesstätten verantwortlich. Abschließend werden die Grenzen der Untersuchung aufgezeigt und die damit verbundenen weiteren Forschungsbedarfe formuliert.

13.1 Eingewöhnung als komplexer Prozess – theoriebasierte Impulse zur Weiterentwicklung aktueller Eingewöhnungspraxis

Die Bindungsforschung liefert wesentliche Erkenntnisse zur Relevanz von Beziehungen für eine gesunde Entwicklung. Sicherheit durch vertraute Personen ist davon ausgehend ein wesentliches Element für eine hohe Qualität in der frühpädagogischen Praxis. Dennoch sind bestimmte Aspekte der Bindungstheorie und -forschung kritisch zu hinterfragen. So kann die Einteilung in Bindungsmuster, wie sie einst von Ainsworth und Kolleginnen sowie von Main und Salomon bestimmt wurden, nicht durch frühpädagogische Fachkräfte im Rahmen von Eingewöhnungsprozessen erfolgen (ausführlich in Kap. 7.3.2.3). Denn es ist zu bezweifeln, dass die Eingewöhnungssituation einem hierfür erforderlichen adäquaten Testverfahren durch geschultes Personal gleich kommt. Zudem werden beispielsweise kulturelle Aspekte in der üblichen Klassifikation von Bindungsmustern nicht berücksichtigt. Dies erscheint fragwürdig, da

die Interaktion zwischen Mutter bzw. Eltern und Kind ebenso kulturellen Besonderheiten unterliegt, wie die Erziehungsziele einer Gesellschaft und der jeweiligen Familien. Darüber hinaus haben sich sowohl die gesellschaftlichen als auch die familialen Bedingungen seit der Beschreibung der Bindungsmuster in den späten 1970er bzw. frühen 1980er Jahren erheblich verändert. Ein Hinweis auf eine möglicherweise damit einhergehende „neue“ Mannigfaltigkeit von Bindungsrepräsentation könnten auch die Ergebnisse der Wiener Krippenstudie sein. Diese zeigen, dass Eingewöhnungsprozesse derart heterogen verlaufen, dass keine „Typen“ gebildet werden können (vgl. Datler et al. 2012a). Weiter erscheint eine Klassifikation in feste Bindungsmuster nach einem personalen Menschenbild fragwürdig, denn demnach ist das Kind von Geburt an Person (1. Moment: Person-Sein) und befindet sich gleichsam stets im Prozess des Person-Werdens (2. Moment). Dabei wird die Person als Akteur bzw. Autorin der eigenen Lebens- und Bildungsbiographie gesehen (vgl. Weigand 2004, vgl. Kap. 3). Eine starre und nach dem klassischen Verständnis der Bindungstheorie im Lebensverlauf nahezu unveränderliche Zuweisung von Bindungsmustern widerspricht hingegen der Sichtweise vom Menschen als Akteur, der die eigene Entwicklung und den persönlichen Lebensverlauf eigenverantwortlich gestaltet. Hier ist ein Widerspruch zwischen Bindungstheorie und dem anthropologischen Verständnis der vorliegenden Arbeit festzustellen, den es in der Fachwelt kritisch zu diskutieren gilt. Denn auch in der Kindheits- und Frühpädagogik wird grundsätzlich vom Kind als Akteur gesprochen. Es stellt sich also die Frage, wie sich dieses obligatorische Menschenbild in einer pädagogisch-professionellen Haltung und dem daraus resultierenden Handeln auch in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse widerspiegelt. Es wäre demnach nicht angezeigt, dass die Frühpädagoginnen die Kinder in die vier klassischen Bindungsmuster einteilen und die Eingewöhnung entsprechend planen. Eingewöhnungsprozesse sind ebenso individuell, wie die beteiligten Akteure und die jeweiligen systemischen Kontexte und es gibt davon ausgehend deutlich mehr Aspekte zu berücksichtigen, als das Kind mit seinen bisherigen Bindungserfahrungen und eventuellen Mustern.

Ausgehend von der Analyse und Systematisierung relevanter theoretischer Erkenntnisse werden handlungsleitende und richtungsweisende Impulse abgeleitet. Ausgehend von einer personalen Anthropologie finden dabei zentrale bindungs- und systemtheoretischer Erkenntnisse Berücksichtigung. Die formulierten Impulse dienen einer pädagogisch-professionellen und theoriebasierten Reflexion von Eingewöhnungsprozessen und leisten einen Beitrag zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität im Eingewöhnungsprozess:

Impuls 1: Das Kind gewöhnt sich selbst ein und wird nicht eingewöhnt

Im Zentrum des Übergangs von der Familie in die Kita steht *das Kind als Akteur* seines Eingewöhnungsprozesses. Damit ist festzuhalten, dass Kinder nicht eingewöhnt werden, sondern sich selbst eingewöhnen. Hierbei wird es von den weiteren Akteuren – Eltern, Frühpädagogin, Kindergruppe, Räume – unterstützend begleitet.

Impuls 2: Das Kind gewöhnt sich in ein komplexes System ein

Das Kind ist durch den Übergang in die Kita gefordert, sich in ein bisher fremdes institutionelles System mit seiner jeweiligen Kultur (i.d.S. Einrichtungskultur) einzugewöhnen. Es gilt, Beziehungen zu bisher unbekannten Erwachsenen und Kindern aufzubauen und sich in der neuen materiellen Umgebung und mit unbekannten Aspekten der Einrichtungskultur (z.B. Abläufe, Rituale und Regeln) zurecht zu finden. Das System, in das sich das Kind eingewöhnt, weist damit einen hohen Komplexitätsgrad auf.

Impuls 3: Eine bewusste Begleitung von Eingewöhnungsprozessen ist altersunabhängig

Jedes Kind als Akteur zu sehen und es im personalen Sinne wahrzunehmen, erfordert einen Blick auf das individuelle Kind und dessen Bedürfnisse sowie eine daran orientierte individuelle Begleitung des Übergangsprozesses unabhängig von einer Festlegung auf das Alter des Kindes. Es ist ohnehin fragwürdig, einen Ablauf von Eingewöhnungsprozessen für Kinder unter drei Jahren festzulegen, da die Variabilität gerade bei dieser Altersgruppe derart groß ist, dass eine individuelle Anpassung unabdingbar erscheint. Dies bedeutet, dass sich die hier abgeleiteten Empfehlungen zu Eingewöhnungsprozessen nicht auf Kinder unter drei Jahre beschränken.

Impuls 4: Die Einbindung der Eltern als Experten für ihr Kind erweitern

Die Ergebnisse der Bindungsforschung weisen darauf hin, dass Eltern die Signale und Affekte ihres Kindes am besten verstehen. Dies ist unter anderem auf das Prinzip des Containments zurückzuführen (vgl. Kap.7.3.2.2). Sie sind damit meist in der Lage „ihr Kind zu lesen“ und die Bedürfnisse zu erkennen und adäquat auf diese zu reagieren. Im Zuge des Eingewöhnungsprozesses sollten Frühpädagoginnen die Möglichkeit haben, die Signaldeutung der Eltern in Bezug auf ihr Kind kennen zu lernen. Eine Frühpädagogin sollte im Rahmen des Eingewöhnungsprozesses deshalb die Chance haben, die Signale des Kindes und die jeweiligen Reaktionen der Eltern zu erleben und – gegebenenfalls modifiziert – zu übernehmen. Das Berliner Eingewöhnungsmodell sieht in den ersten drei Tagen eine Anwesenheit des Kindes von ein

bis zwei Stunden gemeinsam mit einer begleitenden Bezugsperson – in der Regel mit einem Elternteil – vor. Am vierten Tag erfolgt im Normalfall der erste Trennungsversuch. In Anbetracht der Kürze der gemeinsamen Anwesenheitszeiten ist dabei nicht davon auszugehen, dass alle Bedürfnisse des Kindes und die entsprechenden Signale sowie die Reaktionen der Eltern hierauf beobachtet und mit dem Eltern reflektiert werden können. Dieses Vorgehen erscheint aufgrund seiner zeitlichen Struktur deshalb nicht dem Anspruch gerecht zu werden, dass Frühpädagoginnen die Signaldeutung der Eltern umfassend kennen lernen. Eine zeitliche Ausdehnung der gemeinsamen Anwesenheitszeiten pro Tag, wie sie im Münchner Modell vorgesehen ist, erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoller, damit die Frühpädagogin von den Eltern lernen kann, „das Kind zu lesen“.

Impuls 5: Die Eltern in ihrem eigenen Übergang ernst nehmen

Aus ökosystemischer Sicht befinden sich Eltern durch den Kita-Eintritt ihres Kindes selbst in einem Übergangsprozess. Häufig geht dies einher mit Veränderungen der Lebensgewohnheiten, da die Mutter oder der Vater zudem oftmals zeitgleich wieder in den Berufsalltag eintreten. Die Tagesstruktur verändert sich und Eltern sind neben ihren eigenen Unsicherheiten gegebenenfalls mit gesellschaftlichen Bedenken in Bezug auf die außerfamiliäre Betreuung des Kindes konfrontiert, die sich – ausgehend von den Ergebnissen der vorliegenden Studie – zum Teil auch im Meinungsbild der Frühpädagoginnen widerspiegelt. Eine gute Mutter sollte demnach beispielsweise möglichst viel Zeit mit ihrem Kind verbringen. Zudem akzeptieren die befragten Frühpädagoginnen als Grund für mütterliche Erwerbstätigkeit in erster Linie eine finanzielle Notwendigkeit. Diese Ergebnisse sind insbesondere interessant, wenn man sie vor dem Hintergrund betrachtet, dass diejenigen Eltern, die ihre Kinder bereits unter drei Jahren in einer Kita betreuen lassen, überwiegend Akademiker und beide berufstätig sind. Finanzielle Notwendigkeit liegt zwar im Auge des Betrachters, aber vermutlich sind diese Eltern – oder Mütter – nicht in erster Linie aus finanziellen Gründen berufstätig und verbringen damit entsprechend weniger Zeit mit ihrem Kind, als Eltern, die ihr Kind in den frühen Jahren selbst betreuen. Es ist deshalb anzustreben, dass Frühpädagoginnen die Betreuung unter Dreijähriger nicht als „Notlösung“ bewerten, sondern selbst davon überzeugt sind, dass der Besuch ihrer Kita auch für Kinder dieser Altersgruppe förderlich und grundsätzlich positiv ist.

Impuls 6: Die Leitung als verantwortungsvolle Koordinatorin

Die Leitung wird in den bestehenden Eingewöhnungsmodellen nicht berücksichtigt. Es kann jedoch empfohlen werden, die Leitung einer Kita als Koordinatorin von Eingewöhnungsprozessen zu sehen. Ausgehend vom heuristischen Modell sollte die Leitung dafür Sorge tragen,

dass Akteure und Einflussfaktoren unter der Berücksichtigung der Indikatoren für gelungene Eingewöhnungsprozesse für ihre jeweilige Einrichtung gemeinsam mit den Frühpädagoginnen reflektiert sowie Zielsetzungen und Handlungsschritte abgeleitet werden. Eine entsprechende Analyse kann analog zum heuristischen Modell in zwei Schritten (vgl. Kap.13.2.1).

Impuls 7: Die Frühpädagogin als fachlich kompetente Prozessbegleiterin

Eingewöhnungsprozesse sind aufgrund des Zusammenwirkens unterschiedlicher Akteure und Einflussfaktoren komplex (vgl. Kap. 7). Ihre Moderation erfordert aus diesem Grund pädagogische Fachkräfte, die über fundiertes spezifisches Fachwissen (vgl. Kap. 13.2.2) verfügen und in der Lage sind, die einzelnen Schritte davon ausgehend individuell und pädagogisch-professionell zu planen und zu reflektieren.

13.2 Pädagogisch-Professionelle Handlungsanforderungen in Eingewöhnungsprozessen

Nach einer Auseinandersetzung mit den beiden bestehenden Eingewöhnungsmodellen kann festgehalten werden, dass sich das Berliner Modell insbesondere auf den Aufbau von Beziehungen zwischen Kind, Eltern und Frühpädagogin bezieht. Wenngleich die Kindergruppe im Münchner Modell darüber hinaus als wesentlichen Faktor definiert wird und zudem der Raum sowie die Unterstützungssysteme der beteiligten Akteure miteingeschlossen werden, sind die komplexen Zusammenhänge wenig ausgeführt. Proximale und distale Merkmale sind nicht berücksichtigt. Es entsteht dadurch der Eindruck, dass beide Modelle auf der Beziehungsebene verhaftet bleiben und weiteren Einflussfaktoren wenig Bedeutung beigemessen wird. In der vorliegenden Arbeit wurde ein heuristisches Modell (vgl. Abb. 29) entwickelt, welches sowohl eine differenzierte systemische Analyse als auch eine fachlich fundierte Planung von Eingewöhnungsprozessen ermöglicht.

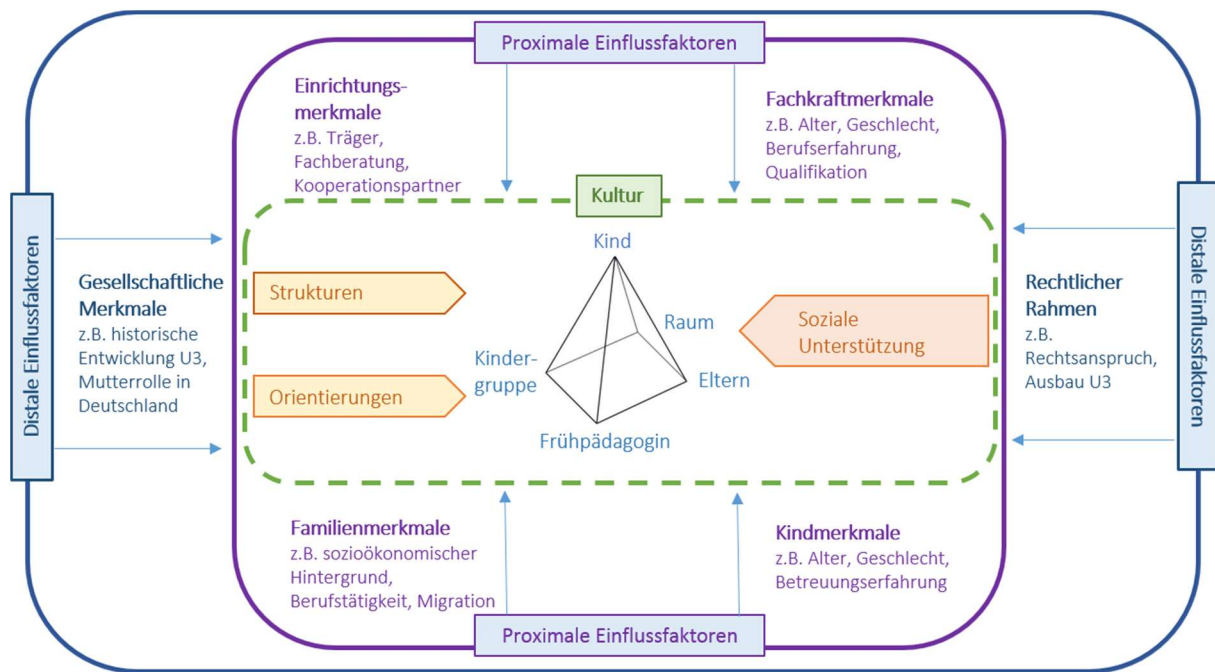


Abb. 29: Akteure und Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess – ein heuristisches Modell

13.2.1 Systemische Analyse und Planung von Eingewöhnungsprozessen

Schritt 1: Analyse der Rahmenbedingungen für Eingewöhnungsprozesse

Grundsätzlich sollten die allgemeinen Bedingungen für Eingewöhnungsprozesse in Bezug auf die jeweilige Einrichtung von Leitung und pädagogischen Mitarbeiterinnen analysiert werden. Durch die dadurch entstehende Transparenz in Bezug auf die Rahmenbedingungen für Eingewöhnungsprozesse können Handlungsmöglichkeiten abgeleitet und bewertet werden. Es ist festzustellen, wie die aktuellen Gegebenheiten sind und ob diese unter Umständen angepasst oder weiterentwickelt werden müssen. Davon ausgehend ist eine Gesamtplanung für Eingewöhnungsprozesse zu konstituieren. Es bietet sich an, dass die Leitung und ihr Team diesen ersten Schritt der Analyse vor jedem Kindergartenjahr gemeinsam durchführen. Davon ausgehend können bedarfsgerechte Ziele zur Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen für Eingewöhnungsprozesse formuliert werden. Eine Basis zur Diskussion und Reflexion der einzelnen Aspekte bieten die theoretischen Erkenntnisse und empirischen Ergebnisse dieser Arbeit. Demnach sollten folgende Fragen grundsätzlich geklärt werden:

- a. Wie gestalten sich die allgemeinen Ausgangsbedingungen für Eingewöhnungsprozesse in Bezug auf die aktuellen **gesellschaftlichen und rechtlichen Merkmale**? (distale Merkmale)

b. Wie gestalten sich die aktuellen **Einrichtungs- und Fachkraftmerkmale** in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in der jeweiligen Einrichtung? (proximale Merkmale)

Die Voraussetzungen in Bezug auf *gesellschaftliche und rechtliche Merkmale* sowie die *Einrichtungs- und Fachkraftmerkmale* sind von den Akteuren in der Regel nicht zu beeinflussen. Strukturen, Orientierungen und soziale Unterstützung können jedoch einem Ist-Soll-Vergleich unterzogen werden. Folgende Fragen können diesen Prozess unterstützen:

c. Wie gestalten sich die **Strukturen** in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse und besteht hierbei Handlungsbedarf?

- Wie ist der Ablauf der Eingewöhnungsprozesse geplant?
- Wie ist die Altersstruktur der Kinder, die in einem Kindergartenjahr aufgenommen werden, geplant?
- Wie ist die Zusammenarbeit mit den Eltern geplant?

d. Wie gestalten sich die **Orientierungen** in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse und besteht hierbei Handlungsbedarf?

- Wird in der Einrichtung nach einem bestimmten Eingewöhnungskonzept oder nach bestehenden Richtlinien gearbeitet?
- Welche Einstellung haben die pädagogischen Fachkräfte zur Betreuung unter Dreijähriger?

e. Wie gestaltet sich die **soziale Unterstützung** in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse und besteht hierbei Handlungsbedarf?

- Wie kann die Leitung die pädagogischen Fachkräfte im Eingewöhnungsprozess unterstützen? Wird die Leitung grundsätzlich als soziale Unterstützung erlebt?
- Wie kann das Team die einzelne Fachkraft in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse unterstützen? Wird das Team von den einzelnen Fachkräften grundsätzlich als Unterstützung erlebt?
- Wie kann die Elternschaft „neue Eltern“ im Zuge eines Eingewöhnungsprozesses unterstützen? Wie kann eine positive Elternschaft seitens der Kita grundsätzlich unterstützt werden?

Schritt 2: Kontinuierliche Analyse der einzelnen Eingewöhnungsprozesse

Neben einer grundsätzlichen Analyse der Rahmenbedingungen (Schritt 1) sollte der einzelne Eingewöhnungsprozess in seinem Verlauf kontinuierlich reflektiert werden. Grundlage stellt hierbei die Akteurspyramide zuzüglich der Familien- und Kindmerkmale dar, da diese Aspekte in den einzelnen Eingewöhnungsprozessen differieren. Konkret können folgende Fragestellungen den zweiten Reflexionsschritt strukturieren:

- a. Wie gestalten sich die **Familien- und Kindmerkmale** in Bezug auf den individuellen Eingewöhnungsprozess?
- b. Wie gestalten sich die **Bedürfnisse des jeweiligen Kindes** in Bezug auf Bindung und Exploration und wie äußert das Kind seine Bedürfnisse diesbezüglich?
- c. Inwiefern greift das Kind auf die **Frühpädagogin als Bezugsperson** zurück?
- d. Wie können die **Eltern als Expertinnen und Experten** für ihr Kind genutzt und gegebenenfalls in ihrem eigenen Übergangsprozess unterstützt werden?
- e. Welche Möglichkeiten bieten sich, um den **Aufbau von Peer-Kontakten** sowie die Integration in die Kindergruppe zu unterstützen?
- f. Welche Möglichkeiten bieten sich in Bezug auf die **Raumgestaltung**, um das Kind in seinem Eingewöhnungsprozess zu unterstützen?

Hieraus kann eine individuelle und dynamische Vorgehensweise für die Begleitung eines Eingewöhnungsprozesses abgeleitet werden.

13.2.2 Qualifizierungsbedarf und erforderliches Handlungswissen

Die vorliegende Untersuchung identifiziert Unsicherheiten bezüglich der Gestaltung von Eingewöhnungsprozessen seitens der Fachkräfte in neu eröffneten Kitas (vgl. 12.3.1.2). Zudem kann angenommen werden, dass auch in bestehende Kitas immer wieder Fachkräfte eintreten, die wenig Erfahrung mit der Betreuung unter dreijähriger Kinder haben. Es wird entsprechend – einhergehend mit der erforderlichen grundsätzlichen Weiterentwicklung von Eingewöhnungsprozessen – ein Handlungsbedarf in Bezug auf die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte für den Bereich der Betreuung unter dreijähriger Kinder und deren Eingewöhnungsprozesse attestiert. Ausgehend vom Thema dieser Arbeit und den ermittelten Ergebnissen lassen sich konkrete Inhalte für Qualifizierungsmaßnahmen ableiten, welche die Grundlagen einer fachlich kompetenten Begleitung von Eingewöhnungsprozessen darstellen.

1. Die Bedeutung der einzelnen Akteure im Eingewöhnungsprozess

Um die Qualität der Eingewöhnungsprozesse in Kindertageseinrichtungen zu gewährleisten, werden zusammenfassend Implikationen analog der Akteurspyramide abgeleitet. Die Frühpädagogin sollte Eingewöhnungsprozesse demnach unter der Berücksichtigung folgender Aspekte moderieren können:

- **Die Bedeutung des Kindes als Akteur im Eingewöhnungsprozess:** Das Kind sollte mit seinen individuellen Bedürfnissen in Bezug auf Bindung und Exploration wahrgenommen werden, damit die Frühpädagogin den Eingewöhnungsprozess entsprechend begleiten kann.
- **Die Bedeutung der Frühpädagogin:** Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Frühpädagogin ist wesentlich, damit das Kind in der neuen Umgebung explorieren kann. Die Frühpädagogin sollte deshalb von Beginn an eine beziehungsgenerierende Interaktion mit dem Kind pflegen.
- **Die Bedeutung der Eltern:** Die Eltern sind als Expertinnen und Experten für ihr Kind zu verstehen. Die Frühpädagogin sollte diese Schlüsselfunktion der Eltern im Eingewöhnungsprozess kennen und nutzen.
- **Die Bedeutung der Kindergruppe:** Die Kindergruppe impliziert oftmals sowohl Spielpartner als auch gleichaltrige Bezugspersonen. Die Frühpädagogin sollte dahingehend den Aufbau von Peer-Kontakten feinfühlig unterstützen und sie als Ressource im Eingewöhnungsprozess aufgreifen.
- **Die Bedeutung der Räume:** Räume haben das Potenzial Geborgenheit zu bieten und gleichzeitig das kindliche Explorationsverhalten zu aktivieren. Die Frühpädagogin sollte auf eine dementsprechend bewusste Raumgestaltung achten.

2. Gelungene Moderation von Eingewöhnungsprozessen

Die Ergebnisse der Wiener Krippenstudie weisen darauf hin, dass Eingewöhnungsprozesse unterschiedlich und unvorhersehbar verlaufen und insbesondere Trennungsschmerz von Kindern individuell geäußert wird. Diese Tatsache erfordert zum einen das Wissen der Fachkräfte über unterschiedliche Formen, Trennungsschmerz zu äußern. Zum anderen ist eine feinfühlige Wahrnehmung der jeweiligen kindlichen Bedürfnisse notwendig. Üblicherweise ist es für die Einschätzung eines Eingewöhnungsprozesses maßgeblich, ob sich das Kind von der Fachkraft trösten lässt. Es kann angenommen werden, dass dieses Kriterium nicht ausreicht, um einen Eingewöhnungsprozess als gelungen und abgeschlossen zu bewerten.

Aus der Wiener Krippenstudie gehen folgende Kriterien hervor, die es Frühpädagoginnen ermöglichen einen Eingewöhnungsprozess einzuschätzen (vgl. Kap. 6.4):

- Das Kind empfindet die Situation in der Einrichtung als angenehm und erlebt sie in lustvoller Weise.
- Das Kind wendet sich den Menschen, Gegenständen und Angeboten in der Einrichtung interessiert zu.
- Das Kind partizipiert aktiv an dynamischen sozialen Austauschprozessen mit Erwachsenen und Gleichaltrigen.

Insofern diese Kriterien nicht erfüllt sind, ist es die Aufgabe der Frühpädagogin als Moderatorin, Möglichkeiten zu finden, das Kind weiter in seinem Eingewöhnungsprozess zu unterstützen. Möglicherweise erschweren beispielsweise Unterschiede zwischen familiärer und institutioneller Kultur den Übergang des Kindes in die Kita. Eine enge Begleitung durch Frühpädagogin und Bezugsperson ist zu empfehlen, bis ein Zugang gefunden ist, um dem Kind einen gelungenen Eingewöhnungsprozess zu eröffnen. Dies kann beispielsweise über Räume und Materialien oder über andere Kinder und gegebenenfalls Geschwisterkinder möglich werden.

Entsprechend können umfassende Qualifikationsmaßnahmen für frühpädagogische Fachkräfte empfohlen werden. Ziel ist es, dass diese in der Lage sind, Entscheidungen im Eingewöhnungsprozess zu treffen, die sich am einzelnen Kind und dessen Bedürfnissen orientieren (vgl. Kap. 6.4).

13.3 Herausforderungen in neu eröffneten Kitas – Eingewöhnung in einer komplexen Situation

Eingewöhnungsprozesse sind aufgrund der Vielfalt der beteiligten Akteure sowie der beschriebenen Einflussfaktoren grundsätzlich als komplex zu bezeichnen. In einer neu eröffneten Einrichtung findet dieser komplexe Prozess zudem in einer komplexen Situation statt. Es kann in der Regel nicht gleichermaßen auf einrichtungsspezifische Strukturen, auf gemeinsame Orientierung oder soziale Unterstützung zurückgegriffen werden, wie in bestehenden Kitas.

Auf Basis des entwickelten Modells wurden Akteure, Einflussfaktoren sowie Indikatoren gelungener Eingewöhnungsprozesse vergleichend gegenübergestellt. Zusammenfassend lassen sich folgende Unterschiede in Bezug auf Eingewöhnungsprozesse in neuen und bestehenden Kindertagesstätten identifizieren:

- Fachkräfte in neu eröffneten Kitas begleiten im Rahmen der Neueröffnung verstärkt Kinder unter drei Jahren im Eingewöhnungsprozess, wobei auch häufiger Kinder parallel aufgenommen werden als in bestehenden Einrichtungen.
- Dabei stehen die Fachkräfte in neu eröffneten Kitas neben der Begleitung neuer Kinder und deren Eltern vor der Aufgabe, zeitgleich Strukturen der Zusammenarbeit (in Bezug auf das Team, die Leitung und die Eltern) und des pädagogischen Alltags zu generieren.
- Fachkräfte neu eröffneter Kitas sind sowohl weniger erfahren als auch unsicherer als Fachkräfte aus bestehenden Einrichtungen.
- Die Leitung und das Team werden von Fachkräften in neu eröffneten Kitas weniger als soziale Unterstützung erlebt, als in bestehenden Kitas.

Es kann angenommen werden, dass sowohl ein verlässliches soziales Unterstützungssystem, als auch das Vertrauen in die eigene Fachkompetenz zu einem sicheren pädagogischen Handeln der Frühpädagogin im Eingewöhnungsprozess beitragen.

13.3.1 Aussagekraft der empirischen Befunde

Diese Arbeit bietet Erkenntnisse und daraus abgeleitete Impulse, um Eingewöhnungsprozesse in Kitas grundsätzlich weiterzuentwickeln und professionell zu gestalten. Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurden zudem Unterschiede zwischen Eingewöhnungsprozessen in neuen und bestehenden Einrichtungen ermittelt. Das statistische Landesamt hat mit Verweis auf den Datenschutz keine Namen oder Adressen von Einrichtungen benannt, die im interessierenden Zeitraum neu eröffnet haben und Kinder unter drei Jahren betreuen (vgl. Kap. 10.3.1). Dies hat die Erreichbarkeit der Kindertagesstätten, die für eine Teilnahme an dieser Untersuchung in Betracht kamen, erschwert. Zudem wurden die Möglichkeiten hinsichtlich der Aussagekraft der Studie eingeschränkt, da keine Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit gezogen werden können.

13.3.2 Abgeleitete Empfehlungen für Träger neu eröffneter Kitas

Die dargestellten empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen auf Herausforderungen hinsichtlich der Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten Kitas hin. Dabei werden keine trägerspezifischen Unterschiede angenommen. Auf dieser Grundlage werden im Folgenden Handlungsimpulse für Träger formuliert, die einen Beitrag zur Optimierung von Rahmenbedingungen für den Umgang mit den ermittelten Herausforderungen bieten:

Empfehlung 1: Unterstützung der Leitung

Der Leitung kommt die Rolle der Koordinatorin im Eingewöhnungsprozess zu (vgl. Kap. 13.2). Davon abgesehen sind Leitungen von Kindertageseinrichtungen jedoch grundsätzlich mit einer Aufgabenfülle und –komplexität konfrontiert, die zu einem Umsetzungsdilemma führen können. Die Ergebnisse der Studie „Kita Leitung als Schlüsselposition“ (Nentwig-Gesemann et al. 2016) weisen davon ausgehend auf die hohe Bedeutung des Trägers hin. Dieser kann von der Leitung entweder als Unterstützung oder als Belastung erlebt werden. Der Träger wirkt insbesondere dann unterstützend, wenn die verantwortlichen Ansprechpartnerinnen als fachlich kompetent auftreten und erreichbar sind. Der Träger sollte damit von Beginn an darauf achten, dass den Leitungen kompetente Ansprechpartnerinnen zur Verfügung stehen. Zudem sollten neue Leitungen durch eine Mentorin oder einen Coach begleitet werden (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2016, S.82f). In neu eröffneten Einrichtungen erscheint diese Vorgehensweise besonders sinnvoll, da diese neue Arbeitssituation einen erhöhten Komplexitätsgrad aufweist.

Empfehlung 2: Generierung von Strukturen

Der Träger ist weiter aufgefordert, Strukturen zu entwickeln, die den neuen Teammitgliedern und den Leitungen anfangs Orientierung bieten. Dies bezieht sich zum Beispiel auf verwaltungsorganisatorische Aspekte, die trägerspezifische Unterschiede aufweisen. Es ist hierbei darauf zu achten, dass der Handlungsspielraum der Leitungen und ihrer Teams nicht zu stark begrenzt wird, damit die Beteiligten sich als Akteure erleben und Verantwortung für die pädagogischen Prozesse übernehmen können. Zu viel Gestaltungsspielraum und damit Strukturlosigkeit kann die Beteiligten jedoch überfordern. Es kann entsprechend zwischen Vorgaben und Empfehlungen unterschieden werden. Es gilt, das richtige Maß an Unterstützung seitens der Trägerschaft zu entwickeln.

Empfehlung 3: Präzisierung der Rollen

Zu einer klaren Orientierung der neuen Mitarbeiterinnen können zudem Stellenbeschreibungen und konkrete Aufgabenprofile beitragen (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2016, S.82). Es kann davon ausgehend insbesondere für neu eröffnete Kindertageseinrichtungen sinnvoll sein, die Aufgaben sowie die Rollen und die damit verbundenen Erwartungen mit dem Team und der Leitung von Beginn an zu präzisieren. Dazu gehören die Definition von Verantwortungsbereichen und die Schaffung von Kommunikationsstrukturen zur Generierung einer offenen Zusammenarbeit der Frühpädagoginnen untereinander sowie zwischen Team und Leitung.

Empfehlung 4: Intensive Einarbeitung

Aus den ermittelten empirischen Erkenntnissen der Vergleichsstudie lässt sich die Notwendigkeit einer intensiven Einarbeitungsphase in neu eröffneten Kindertageseinrichtungen ableiten. Diese Einarbeitungsphase sollte inhaltliche Aspekte zu Eingewöhnungsprozessen enthalten, um damit möglichst einen Beitrag zur Kompensation der oftmals fehlenden Erfahrung der Fachkräfte in neuen Einrichtungen leisten.

Empfehlung 5: Aufbau kollegialer Unterstützungssysteme

Die Herausforderung, Eingewöhnungsprozesse zu moderieren und parallel Strukturen des pädagogischen Alltags sowie der Zusammenarbeit zu generieren, erfordert des Weiteren ein verlässliches kollegiales Unterstützungssystem. Die vorliegenden Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass die Unterstützung durch das Team und die Leitung in neuen Kitas von den Fachkräften weniger positiv eingeschätzt werden, als in bestehenden Einrichtungen. Entsprechend ist es zu empfehlen, teambildende Maßnahmen im Rahmen der Neueröffnung mitzudenken und im Einarbeitungsprozess zu etablieren. Leitungen sollten ausgehend von den Befunden dieser Arbeit darüber hinaus darauf achten, dass sie den Mehraufwand und die Anstrengung ihrer pädagogischen Mitarbeiterinnen, die mit Eingewöhnungsprozessen assoziiert sind, ausreichend wertschätzen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass von Seiten des Trägers einrichtungsspezifische Prozesse zu generieren sind, die darauf hinwirken, dass sich die Frühpädagoginnen bei der Gestaltung von Eingewöhnungsprozessen von Leitung und Team ausreichend unterstützt fühlen.

13.4 Untersuchungsbegrenzungen und weiterführende Forschung

Die vorliegende Untersuchung vergleicht Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten und bestehenden Kitas. Sie leistet damit einen Beitrag zu einem neuen Feld der kindheitspädagogischen Forschung. Der laufende quantitative Ausbau ist ein verwaltungsorganisatorischer Vorgang, der durch unterschiedliche Ausbaustrategien auf kommunaler Ebene erfolgt. Die Sicherung der pädagogischen Qualität ist eine damit einhergehende Aufgabe, die Erkenntnisse der kindheitspädagogischen Forschung erfordert. Wenngleich sich auf Basis der vorliegenden Studie hierzu generelle Impulse und spezifische Empfehlungen zur Weiterentwicklung der kindheitspädagogischen Praxis ableiten lassen, so sind doch einige Einschränkungen zu nennen, die es im Zuge von Folgestudien zu berücksichtigen gilt. Die im Folgenden dargelegten Forschungsdesiderate beziehen sich sowohl auf Eingewöhnungsprozesse in neu eröffneten als auch in bestehenden Kitas.

- Im Rahmen dieser Untersuchung werden die Perspektiven der Eltern und der Frühpädagoginnen berücksichtigt. Um den professionellen Blick zu erweitern und zu vertiefen, könnte eine weitere Forschungsarbeit die Perspektive des Kindes als Akteur in seinem Eingewöhnungsprozess beleuchten. Es stellt sich hierbei vor allem die Frage, welchen Einfluss das Kind auf seinen Eingewöhnungsprozess hat und ob Fachkräfte in der Lage sind, die kindlichen Signale adäquat einzuschätzen und den Eingewöhnungsprozess davon ausgehend zu begleiten und zu moderieren.
- Es kann angenommen werden, dass die hohe Zufriedenheit der Befragten mit dem Eingewöhnungsprozess darauf zurückzuführen ist, dass Eltern und Frühpädagoginnen, die aufgrund bestehender Unzufriedenheit die Kita verlassen haben, nicht erfasst werden (vgl. Kap. 12.3.2). Aufgrund der hohen Zufriedenheit der Befragten können im Rahmen dieser Untersuchung keine Korrelationen berechnet werden. Die Einflussfaktoren sind damit ausschließlich theoretisch begründet. Ein statistischer Nachweis in Bezug auf einen Einfluss der Faktoren auf die Zufriedenheit der beteiligten Akteure ist aufgrund von Deckeneffekten nicht möglich. Um mögliche Gründe für Unzufriedenheit zu identifizieren, könnten im Rahmen einer Folgestudie vertiefende Interviews mit beteiligten Akteuren geführt werden, die sich während oder nach einer Eingewöhnungsphase gegen eine Kita entschieden haben. Darüber können gegebenenfalls diejenigen erreicht werden, die weniger zufrieden mit dem Verlauf und den Rahmenbedingungen im Eingewöhnungsprozess waren. Insbesondere von Interesse wäre hierbei ein Vergleich zwischen neuen und bestehenden Kitas. Allerdings ist fraglich, wie diese Befragtengruppe erreicht werden kann, da eine Herausgabe entsprechender Kontaktdaten vermutlich aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht möglich ist. Es müssten also

zunächst Wege der Rekrutierung eröffnet werden, um Teilnehmer und Teilnehmerinnen für eine solche Untersuchung zu finden.

- Die identifizierten Ergebnisse zu den Orientierungen weisen darauf hin, dass Frühpädagoginnen der Betreuung unter 3-jähriger weniger positiv gegenüber stehen, als Eltern. Es wird dabei jedoch nicht klar, was zum Antwortverhalten der befragten Fachkräfte führt. Dies kann als Anlass gesehen werden, die Haltung der Fachkräfte zur Betreuung unter 3-jähriger Kinder sowie mögliche Konsequenzen auf den Eingewöhnungsprozess differenzierter zu beleuchten.
- Inwieweit der Ausbau der Kinderbetreuung zu einer Veränderung der Trägerlandschaft geführt hat, kann ausgehend von den vorliegenden Daten nicht gesagt werden. Auch hierzu wäre eine vertiefende Forschung bedeutsam. Nähere Erkenntnisse zu den unterschiedlichen Ausbaustrategien wären zudem hilfreich, um Transparenz zu schaffen und den verwaltenden Kommunen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Denn die ermittelten Ergebnisse (vgl. Kap. 2.2.1) zeigen, dass der Bedarf an Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren noch nicht gedeckt ist. Es gilt verstärkt Forschungsergebnisse zu generieren, die den quantitativen Ausbau transparent machen.
- Ebenso bedeutsam erscheinen Erkenntnisse zur Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität in einem stetig wachsenden Feld. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden lediglich die Herausforderungen in neu eröffneten Einrichtungen ermittelt. Es werden jedoch weitere Ausbaustrategien verfolgt. Beispielsweise stellt sich die Frage, welche Herausforderungen die Erweiterung der Altersspanne einer bestehenden Kita mit sich bringen. Auch hierzu wären spezifische Forschungserkenntnisse notwendig, um die Qualität der pädagogischen Arbeit im Rahmen des Kita-Ausbaus zu sichern.

14 Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Kinder unter drei Jahren in Kitas	21
Tab. 2 Der Ablauf der „Fremden Situation“ nach Ainsworth et al. 1978	49
Tab. 3: Triviale vs. Nichttriviale Maschinen in Anlehnung an von Foerster	57
Tab. 4: Unterschiede Münchner Modell und Berliner Modell	80
Tab. 5: Untersuchungsplanung	113
Tab. 6: Aufbau Fragebögen Eltern, übernommene Skalen sind grau hinterlegt	132
Tab. 7: Aufbau Fragebögen Frühpädagoginnen, übernommene Skalen sind grau hinterlegt	132
Tab. 8: Überblick Rücklauf	138
Tab. 9: Übersicht Kitas_NEU Hauptuntersuchung	139
Tab. 10: Übersicht Kitas_ALT Hauptuntersuchung	140
Tab. 11: Interne Konsistenz der Skalen Fragebogen Frühpädagoginnen	144
Tab. 12: Interne Konsistenz der Skalen Fragebogen Eltern	144
Tab. 13: Beispiel Test auf Normalverteilung	144
Tab. 14: Vergleich „Begleitung der Kinder durch Bezugsperson“; Perspektive Frühpädagoginnen	149
Tab. 15: Vergleich „Geschwisterkinder Grund für kürzerer Eingewöhnungsphase“	149
Tab. 16: Häufigkeiten „Erleichterungsfaktoren“; Perspektive Eltern	150
Tab. 17: Vergleich „Geschwisterkind in Kita“ Perspektive Eltern	151
Tab. 18: <i>Vergleich</i> „Geschwisterkinder erleichtern den Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Eltern	151
Tab. 19: Vergleich Skala „Räume“; Perspektive: Eltern	152
Tab. 20: Vergleich „Einschätzung der Räume“; Perspektive: Eltern	152
Tab. 21: Vergleich Skala „Räume“; Perspektive: Frühpädagoginnen	153
Tab. 22: Vergleich „Einschätzung der Räume“; Perspektive: Frühpädagoginnen	153
Tab. 23: Häufigkeiten „Alter der Kinder bei Eintritt“; Perspektive Eltern	155
Tab. 24: Vergleich „Alter der Kinder bei Eintritt“; Perspektive Eltern	155
Tab. 25: Häufigkeiten „Alter der Eltern“; Perspektive Eltern	156
Tab. 26: Häufigkeiten „Wer begleitet das Kind im Eingewöhnungsprozess“	157
Tab. 27: Häufigkeiten „Alter Frühpädagoginnen“; Perspektive Frühpädagoginnen	159
Tab. 28: Vergleich „Berufsabschluss Akademiker“; Perspektive Frühpädagoginnen	160
Tab. 29: Häufigkeiten „Zeitdauer der Arbeit mit Kinder U3 insgesamt“; Perspektive Frühpädagoginnen	161
Tab. 30: Vergleich Skala „Erfahrung“; Perspektive: Frühpädagoginnen	162
Tab. 31: Vergleich „Anzahl unter 3-jähriger Kinder bisher eingewöhnt“; Perspektive Frühpädagoginnen	163
Tab. 32: Vergleich „Kinder gleichzeitig eingewöhnt“; Perspektive Frühpädagoginnen	165
Tab. 33: Vergleich „Aufnahmeverfahren für unter 3-jährige“; Perspektive Frühpädagoginnen	166
Tab. 34: Häufigkeiten „Art des Kennenlernens zwischen Eltern und Frühpädagogin“; Perspektive Eltern	167
Tab. 35: Häufigkeiten „Abschluss Eingewöhnung“; Perspektive Frühpädagoginnen	169
Tab. 36: Vergleich „Anzahl der Kinder zwischen 1 und 2 J eingewöhnt“; Perspektive Frühpädagoginnen	170
Tab. 37: Vergleich „Anzahl der Kinder zwischen 2 und 3 J eingewöhnt“; Perspektive Frühpädagoginnen	170

Tab. 38: Häufigkeiten „Art der Informationsgabe im Vorfeld“; Perspektive Eltern	172
Tab. 39: Vergleich „Informationen durch Gespräch mit Frühpädagogin vor dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive Eltern	172
Tab. 40: Vergleich „Informationen durch Elternabend vor dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive Eltern,	172
Tab. 41: Häufigkeiten „Schriftliche Vorgaben“; Perspektive Frühpädagoginnen	174
Tab. 42: Häufigkeiten „Bewertung der Betreuungssettings“; Perspektive: Eltern und Frühpädagoginnen	175
Tab. 43: Vergleich Bewertung der „Gründe für mütterliche Erwerbstätigkeit bezüglich Kinder U3“; Perspektive: Frühpädagoginnen versus Eltern	178
Tab. 44: Vergleich Bewertung „Eine gute Mutter soll...“; Perspektive: Frühpädagoginnen versus Eltern,	179
Tab. 45: Skala „Unterstützung Leitung“; Perspektive: Frühpädagoginnen	181
Tab. 46: Vergleich Skala „Unterstützung Leitung“; Perspektive: Frühpädagoginnen	182
Tab. 47: Vergleich: Items „Unterstützung Leitung“; Perspektive: Frühpädagoginnen	182
Tab. 48: Items „Unterstützung Team“; Perspektive: Frühpädagoginnen	184
Tab. 49: Vergleich Skala „Unterstützung Team“; Perspektive: Frühpädagoginnen	184
Tab. 50: Vergleich Items „Unterstützung Team“; Perspektive: Frühpädagoginnen	185
Tab. 51: Skala „Wirkung Team“; Perspektive: Eltern	186
Tab. 52: Items „Wirkung Team“; Perspektive: Eltern	186
Tab. 53: Item „Das Team musste sich noch finden“; Perspektive: Eltern	187
Tab. 54: Vergleich Skala „Wirkung Team“; Perspektive: Eltern	187
Tab. 55: Vergleich „Austausch mit anderen Eltern“; Perspektive Frühpädagoginnen	189
Tab. 56: Vergleich Items „Einschätzung der eigenen Kompetenzen“; Perspektive: Frühpädagoginnen	192
Tab. 57: Skala „Sicherheit mit Eltern“; Perspektive: Frühpädagoginnen	193
Tab. 58: Vergleich Skala „Sicherheit mit Eltern“; Perspektive: Frühpädagoginnen	194
Tab. 59: Vergleich Items „Sicherheit mit Eltern“; Perspektive: Frühpädagoginnen	195
Tab. 60: Skala „Wirkung Frühpädagogin“; Perspektive: Eltern	195
Tab. 61: Vergleich Skala Wirkung Frühpädagogin. Perspektive Eltern	196
Tab. 62: Skala „Zufriedenheit der Eltern mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Eltern	197
Tab. 63: Vergleich Skala „Zufriedenheit der Eltern mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Eltern	197
Tab. 64: Vergleich Items „Zufriedenheit der Eltern mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Eltern	198
Tab. 65: Skala „Zufriedenheit der Frühpädagoginnen mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Frühpädagoginnen	199
Tab. 66: Items „Zufriedenheit der Frühpädagoginnen mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Frühpädagoginnen	200
Tab. 67: Item „Unterstützung durch Fachberatung“; Perspektive: Frühpädagoginnen	201
Tab. 68: Item „Personelle Bedingungen“; Perspektive: Frühpädagoginnen	201
Tab. 69: Vergleich Skala „Zufriedenheit der Frühpädagoginnen mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Frühpädagoginnen	201

Tab. 70: Vergleich: Items „Zufriedenheit der Frühpädagoginnen mit dem Eingewöhnungsprozess“; Perspektive: Frühpädagoginnen	202
Tab. 71: Vergleich: Items „Einarbeitung“; Perspektive: Frühpädagoginnen	203

15 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Betreuungsquote, Betreuungsbedarf, Differenz zwischen Betreuungsbedarf und Betreuungsquote	22
Abb. 2: Strategien der Jugendämter zum Ausbau der Kindertagesbetreuung	23
Abb. 3: Die Bindungs-Explorations-Balance	38
Abb. 4: Bronfenbrenners Modell der Ökologie der menschlichen Entwicklung	60
Abb. 5: Akteure und Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess – ein heuristisches Modell	85
Abb. 6: Von der Beziehungsdyade zur Beziehungspyramide	90
Abb. 7: Vom Beziehungsdreieck zur Akteurspyramide	91
Abb. 8: The Child Care Quality Model	102
Abb. 9: Akteure und Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess – ein heuristisches Modell	103
Abb. 10: Überblick über die Untersuchungsbereiche	110
Abb. 11: Kartenabfrage im Rahmen der Gruppendiskussion mit Frühpädagoginnen	117
Abb. 12: erweitertes Untersuchungsmodell	123
Abb. 13: Auszug Fragebogen Frühpäd_NEU, Ratingskala zur Sicherheit der Frühpädagogin	133
Abb. 14: Auszug Fragebogen Eltern, Ratingskala zur Einschätzung des Teams	135
Abb. 15: Übersicht der Träger der neuen Kitas im Rahmen der Untersuchung	141
Abb. 16: Übersicht der Träger der bestehenden Kitas im Rahmen der Untersuchung	142
Abb. 17: Häufigkeiten „Gründe für kürzere Begleitung“; Perspektive Frühpädagoginnen	148
Abb. 18: Häufigkeiten „Gründe für längere Begleitung“; Perspektive Frühpädagoginnen	148
Abb. 19: Häufigkeiten „Berufsabschluss Eltern“; Perspektive Eltern	158
Abb. 20: Häufigkeiten „Berufsausbildung“; Perspektive Frühpädagoginnen	160
Abb. 21: Häufigkeiten „Erfahrung mit Kindern U3“; Perspektive Frühpädagoginnen	161
Abb. 22: Häufigkeiten „Anzahl unter 3-Jähriger bisher insgesamt im Eingewöhnungsprozess begleitet“; Perspektive Frühpädagoginnen	162
Abb. 23: Häufigkeiten „Bevorzugtes Vorgehen bei Aufnahme mehrere Kinder“; Perspektive Frühpädagoginnen	165
Abb. 24: Häufigkeiten „Vorgehen bei Aufnahme mehrerer Kinder“; Perspektive Frühpädagoginnen	168
Abb. 25: Häufigkeiten „Bewertung der Gründe für mütterliche Erwerbstätigkeit“; Perspektive: Frühpädagoginnen	177
Abb. 26: Häufigkeiten „Eine gute Mutter sollte...“; Perspektive: Frühpädagoginnen,	179
Abb. 27: Häufigkeiten „Bedenken vor Kita-Eintritt“; Perspektive: Eltern	191
Abb. 28: Häufigkeiten „Sicherheit Frühpädagoginnen vor Eingewöhnungsphase“; Perspektive: Frühpädagoginnen	194
Abb. 29: Akteure und Einflussfaktoren im Eingewöhnungsprozess – ein heuristisches Modell	Fehler!

Textmarke nicht definiert.

16 Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2008a): Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (2. Auflage). München: Reinhardt, S. 63-81.
- Ahnert, L. (2008b): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (2. Auflage). München: Reinhardt, S. 256-277.
- Ahnert, L. (2010): Wie viel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg: Springer.
- Ahnert, L.; Pinquart, M.; Lamb, M. P. (2006): Security of children's relationships with non parental care providers. A meta-analysis. In: Child Development, 77, S. 664-679.
- Ahnert, L.; Lamb, M.E. (2000): Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: Individual-oriented care after German reunification. In: Infant Behavior and Development, 23(2), S. 211-222.
- Ahnert, L.; Rickert, H. (2000): Belastungsreaktionen bei beginnender Tagesbetreuung aus der Sicht früher Mutter-Kind-Bindung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht Nr. 3, 47. Jg., S. 189-202.
- Ahnert, L.; Rickert, H.; Lamb, M. E. (2000): Shared caregiving: Comparisons between home and child-care settings. In: Developmental psychology, 36(3), S. 339.
- Ainsworth, M. D. S. (1977): Infant development and mother interaction among Ganda and American families. In: Leiderman, P. Herbert; Tulkin, Steven R.; Rosenfeld, A. H. (Hrsg.): Culture and infancy. Variations in human experience. New York: Academic Press, S.119-149.
- Ainsworth, M. D. S., Waters, E.; Wall, S. (1978): Patterns of Attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ainsworth, M. D. S.; Bell, S. M. (1970/2003): Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer „Fremden Situation“. In: Grossmann, K.; Grossmann, K. E.; (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. 2. Auflage 2009. Stuttgart: Klett-Cotta, S.146-S.168. (Orig.: Attachment, exploration and separation. Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. In: Child Development, 41,1970, S. 49-67.
- Ainsworth, M. D. S.; Bell, S. M.; Blehar, M. C.; Main, M. (1971): Physical contact: A study of infant responsiveness and its relation to maternal handling. In: *biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN*.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Nationaler Bildungsbericht 2014. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung. Im Internet: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>
- Barnas, M. V.; Cummings, E. M. (1994): Caregiver stability and toddlers' attachment-related behavior towards caregivers in day care. In: Infant Behavior Development, 17, S. 141-147.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.J.; Weiß, M. (2000): Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul-und Elternfragebögen. PISA-Konsortium. Im Internet: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Kontextmerkmale.pdf> (Stand: 20.08.16).

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.J.; Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Becker-Stoll, F. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin u.a.: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Becker-Stoll, F. (2009). Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung. Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie, S. 152-169.
- Becker-Stoll, F.; Grossmann, K. E. (2002). Bindungstheorie und Bindungsforschung. In: Frey, D.; Irle, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band II. Bern: Verlag Hans Huber, S. 247-274.
- Beller, E. K. (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung mit Veränderungsstress. Im Internet: <http://liga-kind.de/fk-202-beller/> (Stand: 20.08.16).
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T., et al. (2007). Are there long-term effects of early child care? In: Child Development, 78, S.681–701.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016): Qualitätsausbau in Kitas. 7 Fragen zur Personalausstattung in deutschen KiTas. 7 Antworten der Bertelsmann Stiftung: Status quo, Handlungsbedarfe und Empfehlungen. Im Internet: <http://www.laendermonitor.de/laendermonitor/aktuell/index.html> (Stand: 08.10.16)
- Bethke, C.; Braukhane, K.; Knobloch, J. (2009): Bindung und Eingewöhnung von Kleinkindern. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.) (2009): Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder (3. überarb. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Böhm, W. (1994): Der Mensch das Maß der Bildung – Wer sonst? In: Wenger Hardwig, A. (Hrsg.): Der Mensch – Das Maß der Bildung? Innsbruck, Wien: Tyrolia. S. 9-28.
- Böhm, W. (2008): Schon das Kind ist Person. In: Böhm, W.; Schiefelbein, E.; Seichter, S. (Hrsg.): Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Paderborn: Schöningh. S. 179-182
- Böhm, W. (1997): Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohnsack R. (1989) Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich
- Bortz, J. (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. (5. Auflage). Berlin u.a.: Springer.
- Bortz, J.; Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (2. überarb. Auflage). Berlin: Springer.
- Bortz, J.; Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. überarb. Auflage). Berlin: Springer.
- Bowlby, J. (1952): Maternal care and mental health. World Health Organization Geneva. Im Internet: [http://whqlibdoc.who.int/monograph/WHO_MONO_2_\(part1\).pdf](http://whqlibdoc.who.int/monograph/WHO_MONO_2_(part1).pdf) (Stand: 20.08.16).
- Bowlby, J. (1982): Attachment and loss. Vol. 1: Attachment (2. Auflage). New York: Basic Books.

- Bowlby, J. (1987/2003): Bindung. In: Grossmann, Karin; Grossmann, K. E. (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta, S. 22-26. (Orig.: Attachment. In: Gregory, R. L. (Hrsg.): The Oxford companion to the mind. Oxford: Oxford University Press. S. 57f)
- Bowlby, J. (1988): A Secure Base. Clinical applications of attachment Theory. New York: Psychology Press.
- Bowlby, J. (1995/2011): Bindung. Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung (6. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta. S. 17-16.
- Braitenberg, V. (1993): Vehikel. Experimente mit kybernetischen Wesen. Reinbek: Rowohlt.
- Bretherton, I. (1995/2011): Die Geschichte der Bindungstheorie. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. (6. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta. S. 27-49.
- Bronfenbrenner, U. (1973). Erziehungssysteme. Kinder in den USA und der Sowjetunion. München: Dtv.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brooks-Gunn, J., Han, W. J., & Waldfogel, J. (2002). Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: The NICHD study of early childcare. In: Child Development, 73, S. 1052–1072.
- Buber, M. (1984): Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Bühner, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (3. Auflage). München: Pearson Studium.
- Bujard, M.; Dorbritz, J.; Grünheid, E.; Kühnkopf, S.; Lück, D.; Naderi, R.; Passet, J.; Ruckdeschel, K. (2012): (Keine) Lust auf Kinder? Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hrsg.). Wiesbaden. Im Internet: http://www.bib-demografie.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschueren/keine_lust_auf_kinder_2012.pdf?__blob=publicationFile& (Stand: 22.09.16)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Tagesbetreuungs- ausbaugesetz (TAG). Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Im Internet: <https://www.bmfsfj.de/blob/86582/8f415e2bb646421f3bab9352fc3a50b8/tagesbetreuungsausbaugesetz-tag-data.pdf> (Stand: 08.10.16)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008a): Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege. (Kinderförderungsgesetz – KiföG). Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil I Nr.57. Im Internet: <https://www.bmfsfj.de/blob/86388/cd9923f0b607e4883359b473e6da822d/kifoeg-gesetz-data.pdf> (Stand 08.10.16)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015): Fünfter Bericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Im Internet: <https://www.bmfsfj.de/blob/94100/d93a87aaa82b95cb9e346de6d1681a46/kifoeg-fuenfter-bericht-zur-evaluation-des-kinderfoerderungsgesetzes-data.pdf> (Stand: 26.09.16)

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2008b): Familienmonitor 2008. Repräsentative Befragung zum Familienleben und zur Familienpolitik. Im Internet: <https://www.bmfsfj.de/blob/74164/ff49cbc7b28880d3e5946e225cf90c37/monitor-familienleben-allensbach-2008-data.pdf> (Stand: 22.09.2016)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Im Internet: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand: 19.08.16).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Kabinett beschließt Haushalt 2017 des Bundesfamilienministeriums. Im Internet: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/kabinett-beschliesst-haushalt-2017-des-bundesfamilienministeriums/109380> (Stand: 10.10.16)
- Campbell, J. J.; Lamb, M. E.; Hwang, C. P. (2000). Early child-care experiences and children's social competence between 1 1/2 and 15 years of age. In: *Applied Developmental Science*, 4, S. 166–176
- Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N.; Malmberg, L. E. (2012a). Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. In: *Infant Behavior and Development*, 35(3), S. 439-451.
- Datler, W.; Funder, A.; Hover-Reisner, N.; Fürstaller, M.; Ereky-Stevens, K. (2012b): Eingewöhnung von Krippenkindern. Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Krippenstudie. In: Viernickel, S.; König, A.; Hoffmann, H.; Edelmann, D. (Hrsg.): *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele*. München: Reinhardt. S. 59-73
- Datler, W.; Hover-Reisner, N.; Fürstaller, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker-Stoll, F.; Berkic, J.; Kalicki, B. (Hrsg.): *Bindungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren*. Berlin: Cornelsen. S. 158-167.
- De Wolff, M. S.; Van IJzendoorn, M. H. (1997): Sensitivity and Attachment. A Meta-Analysis on parental antecedents of infant attachment. In: *Child Development*, 68, S. 571-591.
- Denner, L. (2008): Übergänge – eine professionelle Herausforderung. Zwei Fallbeispiele zur Einführung in die Theorie der Übergänge. In: *ZurSacheKita* 2008, H. 1, S. 9-18.
- Denner, L.; Rückert, M. (2004): Soziale Netzwerke zur Unterstützung kindlicher Lebenslagen in Übergangssituationen – Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe. In: Denner, L.; Schuhmacher, E. (Hrsg.): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt. S. 279-285.
- Döge, P.; Weyer, E.; Resa, E.; Eckhardt, A. G.; Lee, H.-J.; Agache, A.; Flöter, M.; Keller, H.; Tietze, W.; Spieß, C. K. (2013): Untersuchungsanlage. In: Tietze, W., Becker-Stoll, F.; Bensel, J.; Eckhardt, A. G.; Haug-Schnabel, G.; Kalicki, B.; Keller, H.; Leyendecker, B. (Hrsg.): *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar, Berlin: Das Netz. S. 21-35.
- Dornes, M. (2000): *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dornes, M. (2004): Psychoanalytische Aspekte der Bindungstheorie. In: Ahnert, L. (Hrsg.): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Reinhardt. S. 42-62.

- DUDEN online (2016): Im Internet: <http://www.duden.de/rechtschreibung/System> (Stand: 23.09.16)
- Eckerman, C. O.; Whatley, J. L. (1977): Toys and social interaction between infant peers. In: *Child Development*, 48, S. 1645-1656.
- Eckerman, C. O.; Whatley, J. L.; Kutz, S. L. (1975): Growth of social play with peers during the second year of life. *Developmental Psychology*, 11, S. 42-49
- Essa, L. E.; Bxcurnham, M. M. (2001): Child care quality. A model for examining relevant variables. In: Reifel, S.; Brown, M. (Hrsg.): *Advances in early education and daycare: Early education and care, and reconzeptualizing play*. Nr. 11. Oxford: Elsevier Science. S.59- 113.
- Esser, H. (2002). *Soziologie: Sinn und Kultur* (Vol. 6). Frankfurt a. M.: Campus.
- Flick, U. (2001): *Triangulation. Eine Einführung* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Flores d'Arcais, G. (1991): *Die Erziehung der Person. Grundlegung einer personalistischen Erziehungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fremmer-Bombik, E. (1995/2011): Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In: Sprangler, G.; Zimmermann, P. (Hrsg.): *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (6. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta. S. 109-119.
- Fürstaller, M.; Funder, A.; Datler, W. (2011): Wenn Tränen versiegen und Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. Im Internet: <http://liga-kind.de/fk-111-datler/> (Stand: 20.08.16).
- Fürstaller, M.; Funder, A.; Datler, W. (2012). Wie Eingewöhnung an Qualität gewinnen kann. Zur Weiterqualifizierung pädagogischer Teams für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. WiKo. Ein Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. Wien: Phaidra. Im Internet: <https://us scholar.univie.ac.at/view/o:127771>, (Stand: 22.09.16)
- GAIMH (Hrsg.) (2008): Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. <http://www.gaimh.org/files/downloads/b8b3d3e77d238fe33d920ad208f30499/Verantwortung.pdf> (Stand: 20.08.16)
- Garcia Coll, C.; Kagan, J.; Reznick, J. S. (1984): Behavioral inhibition in young children. In: *Child Development*, 55, S.1005-1019.
- Gläser, J.; Laudel, G. (2010): *Expertinneninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Goossens, F.; Van IJzendoorn, M. H. (1990): Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. In: *Child Development*, 61, S. 832-837.
- Grell, P. (2010): Forschende Lernwerkstatt. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (3. Auflage). Weinheim, München: Juventa. S. 887-896.
- Griebel, W.; Hartmann, R.; Thomsen, P. (2010): Gelingende Praxis der Eingewöhnung in die Kinderkrippe – eine Entwicklung auch für Eltern. In: Becker-Stoll, F.; Berkic, J.; Kalicki, B. (Hrsg.): *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren*. Cornelsen: Berlin. S. 158-167.
- Griebel, W.; Niesel, R. (2004): *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Griebel, W.; Niesel, R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Grossmann, K. et.al. (2003). Die Bindungstheorie. Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse (Attachment theory. Model, developmental research and results). In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Verlag Hans Huber. S. 223-282.
- Grossmann, K.; Grossmann, K. E. (2004/2012): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K.; Grossmann, K. E.; Keppler, A. (2005): Universal and culture-specific aspects of human behavior. the case of attachment. In: Friedlmeier, W.; Chakkarath, P.; Schwarz, B. (Hrsg.): *Culture and human development: The importance of cross-cultural research for the social sciences*. Howe, GB: Psychology Press. S. 75-97.
- Hédervári-Heller, É. (2010): Eingewöhnung. In: Weegmann, W.; Kammerlander, C. (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer. S. 237-250.
- Helburn, S. W. (Hrsg.) (1995): Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers (CQO). Technical Report, Public Report, and Executive Summary. Denver: University of Colorado, Center for Research in Economic Social Policy.
- Herzog, W. (1999): Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? In: Beiträge zur Lehrerbildung, Nr. 3, S. 340-374.
- Holmes, J. (2006): John Bowlby und die Bindungstheorie (2. Auflage). München: Reinhardt.
- Holodynski, M.; Stallmann, F.; Seeger, D. (2008): Entwicklung als soziokultureller Lernprozess. Die Bildungsbedeutung von Bezugspersonen für Kinder. In: Apolte, T.; Funcke, A. (Hrsg.): Frühkindliche Bildung und Betreuung. Reformen aus ökonomischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive. Baden-Baden: Nomos, S. 91-129.
- Howes, C.; Galinsky, E.; Kontos, S. (1998a): Child care caregiver sensitivity and attachment. In: Social Development, 7, S. 25-36.
- Howes, C.; Hamilton C. E.; Philipsen, L. C. (1998b): Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. In: Child Development, 69, S. 418-426.
- Howes, C.; Spieker, S. (2008): Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In: Cassidy, J.; Shaver, P. R. (Hrsg.): Handbook of attachment. theory, research and clinical applications. New York, London: Guilford. S. 317-332.
- Kagan, J., Reznick, J.S., Clarke, C., Snidman, N. and Garcia-Coll, C., 1984. Behavioral inhibition to the unfamiliar. In: *Child Development*, 55, S. 2212-2225.
- Kapella, O.; Rille-Pfeiffer, C. (2007): Einstellungen und Werthaltungen zu Themen der Vereinbarkeit von Familie und Erwerb. Deskriptive Ergebnisse einer Einstellungs- und Wertestudie zu Mutter- und Vaterrolle, Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit der Frau. Universität Wien & Österreichisches Institut für Familienforschung, (66). Im Internet:
http://leavenetwork.univie.ac.at/fileadmin/OEIF/Working_Paper/wp_66_wertestudie.pdf (Stand: 09.10.16)
- Kappeler, S.; Simoni, H. (2009): Die Entwicklung des prosozialen Verhaltens in den ersten zwei Lebensjahren. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 31, S. 603-624.

- Keller, H.; Boigs, R. (1989): Entwicklung des Explorationsverhaltens. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 443-586.
- Keller, H.; Schölmerich, A. M.; Gauda, G. (1987): The development of exploratory behavior in the first four years of life. In: Görlitz, D.; Wohlwill, F. (Hrsg.): Curiosity, imagination, and play. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. S. 126-150.
- Kißgen, R. (2009): Diagnostik der Bindungsqualität in der frühen Kindheit. Die Fremde Situation. In: Julius, H.; Gasteiger-Klicpera, B.; Kißgen, R. (Hrsg.): Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe. S. 91-105.
- Konsortium für Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland 2006. *Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht* mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Im Internet: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf> (Stand: 08.10.16)
- Laewen, H. J.; Andres B.; Hédervári, É. (2006): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen (4. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Laewen, H. J.; Andres, B.; Hédervári, E. (2000): Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippen und Tagespflege (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Laewen, H.-J. (1992). Die Beziehung zwischen kindlichen Bindungsmustern und Krippenbewältigung. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 28, S. 245–257.
- Land Baden-Württemberg (2009): Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz - KiTaG). Im Internet: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true> (Stand: 08.10.16)
- Lohaus, A.; Ball, J.; Lißmann, I. (2008): Frühe Eltern-Kind-Interaktion. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung
- Löwisch, D. J. (1995): Eine Einführung in pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Luhmann, N. (1988): Was ist Kommunikation? In: Simon, F. B. (Hrsg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Berlin.: Springer, S. 10-18. Im Internet: <http://cepa.info/2754>
- Luhmann, N. (1989): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität Stuttgart: Enke.
- Luhmann, N. (2009): Einführung in die Systemtheorie (5. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer.
- Lüscher, K. (1981): Vorwort des Herausgebers der deutschen Ausgabe. In: Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente (1. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Main, M. (2011): Desorganisation im Bindungsverhalten. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung (6. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta S. 120-139.
- Main, M., & Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. In: Child development, S. 932-940.

- Main, M.; Salomon, J. (1983): Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment during the Ainsworth strange situation. In: Greenberg, M.T.; Cicchetti, D.; Cummings, E.M.; (Hrsg.): Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention. Chicago: University of Chicago Press. S. 121–160.
- Maulbetsch, C. (2010): Person und Verantwortung. Zur Grundlegung einer pädagogischen Handlungstheorie unter dem Aspekt der Erziehung zur Verantwortung im Kontext Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2010): Experteninterviews. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Frieberthshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3. Auflage). Weinheim, München: Juventa, S. 457-471.
- Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.
- Mitchell, S. A. (2003): Bindung und Beziehung. Auf dem Weg zu einer relationalen Psychoanalyse. Gießen: Psychosozial-Verlag, Halanthe & Wirth.
- Nentwig-Gesemann, I.; Nicolai, K.; Köhler, L. (2016): KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Im Internet: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Laendermonitoring_Fruehkindliche_Bildungssysteme/studie_leitung_webdatei_kurzfassung_stand_20_11_2015.pdf (Stand: 08.10.16)
- NICHD Early Child Care Research Network (2000): The relation of child care to cognitive and language development. In: Child Development, 71, S. 960-980
- NICHD Early Childcare Research Network (2003): Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten. In: Child Development, 74, S. 976–1005.
- NICHD Early Childcare Research Network (2005): Early child care and children's development in the primary grades. Follow-up results from the NICHD study of early child care. In: American Educational Research Journal, 42, S. 537–570.
- Oppenheim, D.; Koren-Karie, N. (2002): Mothers insightfulness regarding their children's internal worlds: The capacity underlying secure child-mother relationships. In: Infant Mental Health Journal, 23, S.593-605.
- Oppenheim, D.; Sagi, A.; Lamb, M. E. (1988): Infant-Adult Attachments on the Kibbutz and Their Relation to Socioemotional Development 4 Years Later. In: Developmental Psychology, 24, S. 427-433.
- Papoušek, H.; Papoušek, M. (1987): Intuitive Parenting. A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In Osofsky, J. D. (Hrsg.). Handbook of infant development (2. Auflage). New York: Wiley. S. 669-720.
- Papoušek, H.; Papoušek, M. (2002). Intuitive Parenting. In: Bornstein, M. H. (Hrsg.): Handbook of parenting Vol. 2. Biology and ecology of parenting. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. S. 183-203.
- Prokop, E. (2008): Übergänge brauchen Zeit. Erfahrungen aus der Praxis einer Kinderkrippe. In: TPS Nr. 7, S. 14-15.
- Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (3. Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Rauh, H. (2002): Vorgeburtliche Zeit und frühkindliche Entwicklung. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie (5. Auflage). Weinheim: PVU. S. 131-208.

- Ricoeur, P. (1996): Das Selbst als ein Anderer. Aus dem Franz. v. Jean Greisch in Zusammenarbeit mit Th. Bedorf und B. Schaaff. München: Fink.
- Riedel, B. (2009): Local Governance. Ressource für den Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. München: DJI.
- Rohrmann B. (1978): Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie Nr. 9, S. 222-245.
- Roßbach, H.-G.; Kluczniok, K.; Kuger, S. (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In: Roßbach, H.-G.; Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 11, 10.Jg. Wiesbaden: VS Verlag. S. 139-158.
- Rost, J. (2004): Lehrbuch. Testtheorie. Testkonstruktion (2. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Rottmann, U.; Ziegenhain, U. (1988): Bindungsbeziehungen und ausserfamiliäre Tagesbetreuung im frühen Kindesalter. Die Eingewöhnung einjähriger Kinder in die Krippe. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Sagi, A.; Lamb, M.E.; Lewkowicz, K.; S.; Shoham, R.; Dvir, R.; Estes, D. (1985): Security of infant-mother, -father, and –metapelet attachments among kibbutz-reared Israeli children. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, S. 257-275
- Sagi, A.; van IJzendoorn, M. H.; Aviezer, O.; Donnell, F.; Koren-Karie, N.; Joels, T.; Harel, Y. (1995): Attachments in a multiple-caregiver and multiple-infant environment: The case of the Israeli kibbutzim. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, 60, S.71-91.
- Schimank, U. (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurstheoretische Soziologie (4. Auflage). Weinheim, München: Juventa.
- Schleifer, R. (2009): Konsequenzen unsicherer Bindungsqualitäten. Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme. In: Julius, H.; Gasteiger-Klicpera, B.; Kißgen, R. (Hrsg.): Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe. S. 39-64.
- Schölmerich, A.; Lening, A. (2008): Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Reinhardt S. 198-212.
- Schweidler, W. (1994): Geistesmacht und Menschenrecht. Der Universalanspruch der Menschenrechte und das Problem der Ersten Philosophie. Freiburg, München: Karl Alber.
- Simon, F. B. (2006/2013): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus (6. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer.
- Smidt, W. (2012). Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Waxmann Verlag.
- Spaemann, R. (1996): Personen. Versuche über den Unterschied zwischen „etwas“ und „jemand“. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sroufe, L.A. (1988): The role of infant-caregiver attachment in development. In: Clinical implications of attachment, S.18-38.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2016): Kindertagesbetreuung regional 2015. Ein Vergleich aller 402 Kreise in Deutschland. Wiesbaden. Im Internet: https://www.statistik.sachsen.de/download/030_SB-Bildung/KindertagesbetreuungRegional2015.pdf (Stand 20.08.16).

- Statistisches Bundesamt (2016): Ergebnisse des Mikrozensus. Im Internet: https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data;jsessionid=246ADE755670520ECE95BA3E743AD804.tomcat_GO_1_1?operation=abrufstabellenVerzeichnisBlaettern&levelindex=0&levelid=1475946766088 (Stand 22.09.16)
- Strohband, K. (2009): Bindungsgeleitetes Vorgehen in Kindertageseinrichtungen. In: Julius, H.; Gasteiger-Klicpera, B.; Kißgen, R. (Hrsg.): Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe. S. 277-292.
- Sturma, D. (1997). Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Suess, G. J.; Grossmann, K. E.; Sroufe, L. A. (1992): Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. In: International journal of behavioral development, 15(1), S. 43-65.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Smees, R.; Dobson, A.; Jeavons, M.; Lewis, K.; Morahan, M.; Sadler, S. (2004): The effective provision of pre-school education (EPPE) project. Findings from Pre-school to end of Key Stage1. Im Internet: <http://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf> (Stand: 08.10.16)
- Taylor, Ch.: Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Übersetzt v. J. Schulte. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1994. (Sources of the Self. The Making of the Modern Identity. The Harvard University Press 1989).
- Tietze, W. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Tietze, W. (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Klieme, E.; Tippelt, R.(Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim, Basel: Beltz. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53. S. 16-35.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F.; Bensel, J.; Eckhardt, A. G.; Haug-Schnabel, G.; Kalicki, B.; Keller, H.; Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar, Berlin: Das Netz.
- Tietze, W.; Eckhardt, A. G. (2013b): Früherziehung in Deutschland: Entwicklung und Herausforderungen. In: Tietze, W., Becker-Stoll, F.; Bensel, J.; Eckhardt, A. G.; Haug-Schnabel, G.; Kalicki, B.; Keller, H.; Leyendecker, B. (Hrsg.): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar, Berlin: Das Netz, S. 13-19.
- Tietze, W.; Lee, H-J.; Bensel, J.; Haug-Schnabel, G.; Aselmeier, M.; Egert, F.. (2013a): Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In: Tietze, W., Becker-Stoll, F.; Bensel, J.; Eckhardt, A. G.; Haug-Schnabel, G.; Kalicki, B.; Keller, H.; Leyendecker, B. (Hrsg.): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar, Berlin: Das Netz, S. 69-87.
- Tietze, W.; Roßbach, H.-G.; Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Van IJzendoorn, M. H.; Juffer, F.; Duyvesteyn, M. G.C. (1995): Breaking the intergenerational cycle of insecure attachment. A review of the effects of attachment-based interventions on maternal sensitivity and infant secure. In: J. Child Psychol. Psychiat. Vol. 36, No. 2, S. 225-248.

- Van IJzendoorn, M. H.; Sagi-Schwartz, A. (2008): Cross-cultural patterns of attachment. Universal and contextual dimensions. In: Cassidy, J.; Shaver, P. R. (Hrsg.): Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications (2. Auflage). New York: Guilford Press, S. 880-905.
- Vandell, D.; Wolfe, B. (2000). Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? Commissioned Report to the U.S. Department of Health and Human Services. Also available as Special Report 78. University of Wisconsin, Institute for Research on Poverty.
- Viernickel, S. (2010): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Von Foerster, H. (1988): Abbau und Aufbau. In: Simon, F. B. (Hrsg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie, S.32-51. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Von Foerster, H. (1993): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weegmann, W. (2010): Ausbau der Krippenbetreuung – politische, wirtschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen. IN: Weegmann, W.; Kammerlander, C. (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weigand, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.
- Weigand, G. (2014): Begabung und Person. In: Weigand, G. et.al. (Hrsg.): Personorientierte Begabungsförderung. Weinheim, Basel: Beltz. S. 26-36.
- Weigand, G.; Pauly, C. (2013): Begabung und Verantwortung. Zur Einführung. In: Hackl, A. u.a. (Hrsg.): Begabung und Verantwortung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, 5. Frankfurt a. M. : Karg-Stiftung 2013, S. 6-13. Im Internet: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9897/pdf/Karg_Hefte_5_2013_Weigand_Pauly_Einfuehrung.pdf. (Stand: 22.09.16)
- Weltzien, D.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Strohmer, J.; Reztter, A.; Tinius, C. (2016): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit multiprofessionell besetzter Teams in Baden-Württemberg. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wiener, N. (1948): Cybernetics. Or Control and Communication in the Animal and the Machine. New York: Wiley.
- Winner, A. (2010): Zwei Eingewöhnungsmodelle im Vergleich. In: KiTa aktuell BY, 6, S. 129-131.
- Winner, A.; Erndt-Doll, E. (2009): Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und andere Kindertageseinrichtungen. Weimar, Berlin: Das Netz.
- Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena. *The International journal of psycho-analysis*, 34, 89.
- Zahn-Waxler, C.; Radke-Yarrow, M.; Chapman, M. (1992): Development of concern für others. In: Development Psychology, 28, S. 126-136.
- Zelinka, U. (1997): Sicherheit. Ein Grundbedürfnis des Menschen. In: Lippert, E.; Wachtler, G.; Prüfert, A. (Hrsg.): Sicherheit in der unsicheren Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 43-57.
- Zepf, S. (2005): Bindungstheorie und Psychoanalyse. In: Forum der Psychoanalyse, 21, S. 255-266.

- Ziegenhain, U.; Wolff, U. (2000): Der Umgang mit Urvertrauen. Bindungsbeziehungen im Krippenalter. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43, S. 176-188.
- Zweyer, K. (2006): Bindungseinschätzungen durch Erzieher/innen beim Eintritt in den Kindergarten. Möglichkeiten und Grenzen eines Screeningfragebogens. München: Martin Meidenbauer.